Ouvertures Psychologiques

Psychologie de la motivation et des émotions

Johnmarshall **Reeve**

Traduction de Rob **Kaelen**
Révision scientifique de Frédéric **Nils**

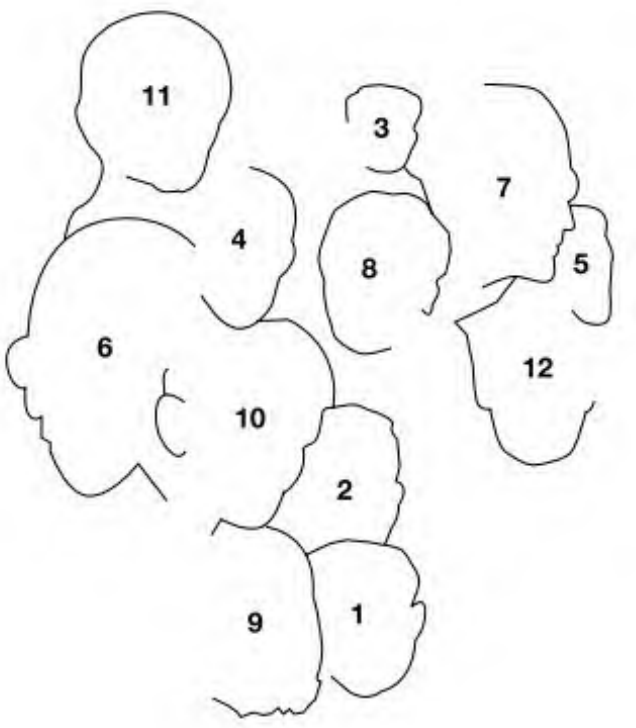
Préfaces de Robert J. **Vallerand** et Fabien **Fenouillet**

2e édition revue et augmentée

deboeck SUPÉRIEUR

NOTO VERSION NUMÉRIQUE

Psychologie de la motivation et des émotions



1 | **John B. WATSON** (1878-1958). *Psychologue américain, il fut professeur à l'Université de Chicago et au laboratoire psychologique de l'Université Johns Hopkins. Il a eu un impact majeur sur le développement de la théorie behavioriste.*

2 | **Albert BANDURA** (1925-). *Psychologue canadien, il enseigne à l'Université de Stanford depuis 1953. Ses recherches portent sur les différents aspects de la théorie sociale cognitive.*

3 | **Françoise DOLTO** (1908-1988). *Médecin et psychanalyste française, elle est une disciple de Freud. Son œuvre est consacrée à ce qu'elle nomme elle-même « la cause des enfants ».*

4 | **Carl ROGERS** (1902-1987). *Psychologue américain, il développa une approche humaniste visant à libérer le potentiel du patient pour qu'il résolve lui-même ses problèmes personnels.*

5 | **Hermann RORSCHACH** (1884-1922). *Médecin, psychiatre et psychanalyste suisse, il exerça dans plusieurs asiles. Son œuvre principale est consacrée à la psychologie religieuse.*

6 | **Sigmund FREUD** (1856-1939). *Médecin et psychanalyste autrichien, il est considéré comme le père de la psychanalyse moderne.*

7 | **Carl Gustav JUNG** (1875-1961). *Médecin et psychologue suisse, il a été l'élève de Freud. En désaccord avec celui-ci, il va créer sa propre théorie. Il a créé sa propre théorie et est ainsi devenu le fondateur de la psychologie analytique.*

8 | **Anna FREUD** (1895-1982). *Fille de Sigmund Freud, elle se consacra dès 1926 à la psychanalyse des enfants. Elle a été toute sa vie en opposition avec Mélanie Klein.*

9 | **Ivan Petrovich PAVLOV** (1849-1936). *Chimiste russe, il travailla à l'Académie militaire de Saint-Petersbourg. Il a mis en lumière l'existence du réflexe conditionné appelé aujourd'hui « réflexe pavlovien ».*

10 | **Jacques LACAN** (1901-1981). *Médecin et psychanalyste français, il a défendu les théories freudiennes. Il a expliqué la structure de l'inconscient et a défini la structure du sujet.*

11 | **Mélanie KLEIN** (1882-1960). *Psychanalyste autrichienne, elle est autodidacte. Elle a élaboré la technique du jeu comme moyen d'accès à l'inconscient. Elle a été toute sa vie en opposition avec Anna Freud.*

12 | **Burrhus Frederic SKINNER** (1904-1990). *Psychologue américain, il a enseigné dans plusieurs universités. Il affirme que les comportements humains sont déterminés par l'effet qu'ils produisent dans l'environnement.*

Ouvertures Psychologiques

Psychologie de la motivation et des émotions

Johnmarshall **Reeve**

Traduction de Rob **Kaelen**

Révision scientifique de Frédéric **Nils**

Préfaces de Robert **Vallerand** et Fabien **Fenouillet**

2e édition revue et augmentée

deboeck SUPÉRIEUR

Understanding Motivation and Emotion, 6th Edition, by Johnmarshall Reeve.
All Rights Reserved. This translation published under license with the original publisher
John Wiley & Sons, inc.
© 2015, 2009 John Wiley & Sons, Inc.

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

© De Boeck Supérieur s.a., 2017
rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve
Pour la traduction et l'adaptation en langue française.

2e édition 2017
1er tirage 2017

Tous droits réservés pour la traduction et l'adaptation en langue française.
Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :
Bibliothèque Nationale, Paris : février 2017
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2017/13647/031

ISSN 2030-420X
ISBN 978-2-8073-0263-1

PRÉFACES

La motivation et les émotions représentent des états fondamentalement humains qui, même s'ils prennent origine au début de l'humanité, conservent toujours leur importance de nos jours. En effet, la compréhension de ces processus revêt une grande utilité non seulement pour guider nos propres comportements, mais aussi pour éclairer notre compréhension du monde qui nous entoure et nos interactions qui en découlent. Il n'est donc pas surprenant que ce secteur de recherche représente l'un des plus vibrants en psychologie, où des milliers d'articles sont publiés annuellement. Une connaissance approfondie de ce secteur toujours en ébullition représente une tâche ardue mais néanmoins fondamentale.

Or, depuis maintenant 25 ans, *Understanding Motivation and Emotion* représente LA référence comme ouvrage de base dans le secteur. La présente édition en français, *Psychologie de la motivation et des émotions* correspond à la plus récente (6e) édition en anglais. Une édition antérieure correspondant à la 4e édition en anglais avait été publiée il y a déjà quelques années (2012). Cette nouvelle édition contient les éléments qui ont fait la renommée des éditions antérieures : analyse approfondie de la motivation et des émotions selon une diversité de perspectives ; exemples concrets de la vie de tous les jours ; présentation claire de recherches classiques et d'autres plus récentes ; résumés de chapitre facilitant l'intégration des connaissances ; et surtout une présentation rigoureuse et parcimonieuse des connaissances nouvelles et des plus traditionnelles.

Le présent ouvrage a su aussi innover à divers égards. Ainsi, on retrouve une discussion accrue de la perspective des neurosciences et de celle du soi et des concepts s'y rattachant (p. ex., la perte d'égo ou *ego depletion*). Chaque chapitre contient aussi un encadré permettant d'approfondir un élément particulier. De plus, on retrouve à la fin de chaque chapitre des recommandations de lectures additionnelles. Toutefois, la présente édition se caractérise principalement par l'ajout de trois nouveaux chapitres sur un total de 17. Le premier (Chapitre 9) porte sur les *Mindsets* ou « États d'esprit ». Ce concept (ou ces concepts, car on retrouve différentes théories sur l'état d'esprit) fait référence à un cadre cognitif amenant la personne à approcher une situation d'une façon particulière. Il est très utilisé en recherche présentement et mérite une discussion approfondie. Le second (Chapitre 14) se concentre sur les « Émotions individuelles ». Alors que plusieurs études ont porté sur les émotions prises dans leur ensemble (notamment les émotions positives *vs* négatives), de plus en plus de recherches sont réalisées de nos jours sur des émotions spécifiques comme la gratitude, la fierté et la compassion. Plusieurs de ces travaux sont illustrés dans ce chapitre. La discussion de la fonction de dix-sept émotions individuelles est particulièrement notable. Le dernier nouveau chapitre porte sur les interventions (Chapitre 17) et propose de passer d'une compréhension intellectuelle des processus motivationnels à leur application. Une telle analyse est novatrice et normalement inexistante dans d'autres ouvrages.

Dans ce cadre, ce chapitre représente une addition majeure à l'ouvrage. Bien sûr, il est impossible de traiter de tous les concepts existants et des choix doivent être faits. Ainsi, la discussion de certains concepts tels que les habitudes et la passion, pour ne nommer que ceux-ci, devra attendre vraisemblablement une autre édition. Mais ceci n'enlève rien à l'ensemble très complet de l'œuvre. Enfin, à ne pas négliger, l'ouvrage a été traduit et révisé scientifiquement avec rigueur par une équipe aguerrie. Cette rigueur transparaît dans le choix généralement adéquat des termes utilisés en français et le souci du détail.

Je connais personnellement l'auteur, le Professeur Johnmarshall Reeve, depuis plusieurs années déjà et, en fait, avant qu'il ne rédige la première version de *Understanding Motivation and Emotion*. Il est un chercheur aguerri dans le secteur même des processus motivationnels et a toujours su poursuivre, au fil des ans, un programme de recherche renouvelé et de qualité. Il n'en est pas autrement avec le présent ouvrage. À l'instar du chercheur, l'ouvrage s'est constamment amélioré au fil des six éditions et la présente édition en français bénéficie des améliorations de la plus récente édition en anglais. Dans chacun des 17 chapitres de l'ouvrage, le Professeur Reeve parvient à communiquer l'essentiel de ce domaine de recherche et de connaissances avec un enthousiasme et une pédagogie bien palpables. À mon avis, le présent ouvrage représente une contribution majeure et incontournable à l'étude de la psychologie de la motivation et des émotions.

Professeur Robert J. VALLERAND
Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal

Facile à comprendre et à utiliser, il en va du terme « motivation » comme de beaucoup d'autres qui, derrière cette apparente facilité d'usage, cachent un univers conceptuel d'une redoutable complexité. Plus nous tentons de le définir, plus se fait jour notre déconcertante ignorance sur ce que nous pensons être le ressort du comportement humain. Dans cet exercice, au fur et à mesure que notre esprit sombre de conjectures en hypothèses, il apparaît vite que nous nous heurtons à un iceberg qui ne dévoile qu'une infime partie de son univers. Le livre de Johnmarshall Reeve en est une porte d'entrée magistrale.

Il permettra aux lecteurs profanes de suivre les pas de ces explorateurs qui, depuis maintenant plus d'un siècle, n'en finissent plus de mettre au jour des phénomènes tous plus étranges les uns que les autres. Ils découvriront à leur tour les mille et une facettes de ce formidable kaléidoscope conceptuel qui se veut le reflet de la psyché humaine. Ils verront que sa cartographie n'est pas aisée. Mais Johnmarshall Reeve leur offrira des points de vue imprenables sur les concepts les plus actuels de cet univers quelque peu chaotique. Ils pourront ensuite plus clairement exprimer les différences subtiles entre l'incitation et le besoin, entre les diverses formes de motivations extrinsèques, entre motifs et raisons, entre émotion et sentiment et entre biens d'autres choses encore. Loin de se contenter d'abreuver l'esprit curieux d'une somme de concepts exotiques, la « psychologie de la motivation et des émotions » se révélera aux yeux du curieux comme une formidable source d'inspiration pour agir sur des domaines importants comme peuvent l'être le travail ou l'éducation. En effet, Johnmarshall Reeve ne se satisfait pas d'augmenter qualitativement et quantitativement la perception de nos ressorts intimes, il fournit aussi la boite à outils qui nous permet de savoir comment modifier notre environnement pour lui rajouter ce brin de stimulation qui peut lui faire cruellement défaut. Il permet également de saisir que les problèmes de motivation sont dans certains cas des problèmes de formulation et que, par exemple, s'il n'est pas aisé de motiver un élève, c'est avant tout parce que nous questionnons le contrôle là où il nous faudrait comprendre comment nous en passer.

Si le lecteur curieux se trouve comblé, l'expert n'est pas en reste. Le livre offre, en effet, plus qu'un échantillon des conceptions de la motivation, il fait état des travaux les plus récents dans le domaine et en donne une synthèse d'une grande acuité. Bien qu'il soit impossible de faire une présentation exhaustive de l'ensemble des théories de la motivation, l'expert y trouvera les versions les plus actualisées des théories majeures qu'il connait, en plus de celles qu'il croyait connaitre et de celles dont il n'avait jamais entendu parler.

En bref, *Psychologie de la motivation et des émotions*, pour qui s'intéresse un tant soit peu au champ de la motivation, mérite déjà sa place parmi les livres incontournables de ce domaine.

Professeur Fabien FENOUILLET
Université Paris Ouest

AVANT-PROPOS

Le titre de cet ouvrage est *Psychologie de la motivation et des émotions*, et son but, depuis sa première édition, a été de permettre de mieux comprendre ces deux concepts. Depuis 1992, date de publication de la première édition en langue originale, les chercheurs et chercheuses en psychologie de la motivation et des émotions ont amplement approfondi la compréhension et l'explication des processus motivationnels et émotionnels. Je considère le passé récent de ce champ comme son « âge d'or », vu le nombre de découvertes qui ont été faites, le nombre de connaissances qui ont été acquises et le nombre de nouvelles théories qui ont été développées et validées. Les questions qui ont guidé ces activités sont celles qui recherchent une plus grande compréhension et de meilleures explications : *Que veulent les gens ? Pourquoi a-t-elle fait cela ? D'où proviennent la motivation et les émotions ? Pourquoi la motivation et les émotions changent-elles ?* et *À quoi servent la motivation et les émotions ? Que prédisent-elles ?* Les réponses à ces questions centrales ont permis d'avancer dans la compréhension au sein de ce champ.

Un événement important a eu lieu ces dernières années. Les efforts intellectuels qui ont été menés ont porté leurs fruits en termes de recommandations pratiques concernant la manière de motiver les gens. C'est très bien de comprendre la motivation et les émotions, mais c'est encore mieux de passer à l'étape suivante et d'appliquer ces connaissances afin d'améliorer la vie des gens. À présent, l'étude de la motivation et des émotions peut permettre cela. Au sein du champ de la motivation et des émotions, nous comprenons aujourd'hui la nature de la motivation et des émotions, leurs causes, les conditions qui les affectent et la manière dont les processus motivationnels et émotionnels mènent à des conséquences positives telles que l'apprentissage, la performance et le bien-être. La compréhension au sein du champ est tellement approfondie que les chercheurs et chercheuses peuvent à présent faire des recommandations pratiques et ce, de manière confiante. Ceci est la raison pour laquelle le dernier chapitre de cet ouvrage porte à présent le titre « Interventions ». Ce nouveau chapitre de conclusion a pour fonction de présenter des interventions modernes et de qualité qui ont été développées pour influencer la motivation et les émotions des gens dans le but d'améliorer leur vie de façon importante. Toutefois, vous ne devrez pas attendre le dernier chapitre afin d'en apprendre sur les recommandations pratiques du champ, car chaque chapitre comporte à présent une série de manipulations à court terme et d'interventions à long terme ayant pour but de favoriser la motivation et les émotions constructives chez les gens. Le but de cet ouvrage n'est donc plus seulement de comprendre la motivation et les émotions, mais également d'appliquer cette compréhension.

Lorsque vous tournerez la dernière page de cet ouvrage, j'espère que vous aurez acquis deux choses. Premièrement, j'espère que vous aurez acquis une compréhension approfondie et élaborée de la motivation et des émotions. Deuxièmement, j'espère que vous aurez

acquis un savoir-faire pratique pour appliquer ces connaissances d'une façon concrète et qui vous correspond personnellement. Les principes et résultats liés à la motivation et aux émotions peuvent être appliqués dans divers domaines, les plus évidents comprenant le domicile, l'école, le lieu du travail, le contexte clinique, le centre d'orientation professionnelle, la salle de sport, le terrain de sport, tous les aspects de la santé et les relations interpersonnelles de façon générale.

En écrivant cet ouvrage, j'ai supposé que le/la lecteur/trice avait des connaissances de base, par exemple provenant d'un cours d'introduction à la psychologie. Le public visé comprend les étudiants et étudiantes en fin de premier cycle, qui suivent des cours au sein d'une faculté de psychologie. J'écris également pour des étudiants et étudiantes d'autres disciplines, principalement parce que la motivation est impliquée dans des domaines d'études différents tels que l'éducation, la santé, l'orientation, la clinique, le sport, les organisations et le commerce. Ce livre se centre sur la motivation humaine, plutôt que non humaine. Il comprend des expériences sur des rats, des chiens et des singes, mais les informations tirées de ces expériences sont toujours interprétées dans le cadre d'une analyse de la motivation et des émotions humaines.

Manuel d'utilisateur/Banque de tests

Dans cette sixième édition, le manuel d'utilisateur et la banque de tests ont été développés davantage. Ce supplément contient des questions de discussion en classe, des suggestions d'activités, des démonstrations rapides de principes motivationnels, et d'autres outils qui peuvent aider les enseignant(e)s dans leur travail. Les enseignant(e)s intéressé(e)s peuvent contacter les éditions De Boeck Supérieur pour obtenir davantage d'informations.

Remerciements

Dans les pages de cet ouvrage s'expriment un grand nombre de voix. Une grande partie de ce que j'écris provient de discussions que j'ai eues avec des collègues ou de la lecture de leurs travaux. J'ai bénéficié de l'aide d'un si grand nombre de collègues qu'il est impossible de tous les remercier. Je vais tout de même essayer.

Mes premiers remerciements s'adressent à tous mes collègues qui, formellement ou fortuitement, intentionnellement ou par inadvertance, sciemment ou inconsciemment, ont partagé avec moi leurs idées : Avi Assor, Roy Baumeister, Daniel Berlyne, Virginia Blankenship, Mimi Bong, Jerry Burger, Sung Hyeon Cheon, Steven G. Cole, Mihaly Csikszentmihalyi, Richard deCharms, Ed Deci, Andrew Elliot, Wendy Grolnick, Alice Isen, Carroll Izard, Hyungshim Jang, Sung-il Kim, Richard Koestner, Randy Larsen, Woogul Lee, Wayne Ludvigson, David McClelland, Kou Murayama, Henry Newell, Glen Nix, Brad Olson, Dawn Robinson, Tom Rocklin, Carl Rogers, Richard Ryan, Kennon Sheldon, Paul Silvia, Ellen Skinner, Bart Soenens, Richard Solomon, Silvan Tomkins, Robert Vallerand, Maarten Vansteenkiste, John Wang et Dan Wegner.

Je tiens également à remercier tous ceux qui m'ont explicitement consacré une partie de leur temps et de leur énergie pour relire les premières ébauches de cet ouvrage : notamment Debora R. Baldwin, Sandor B. Brent, Gustavo Carlo, Herbert L. Colston, Richard

Dienstbier, Robert Emmons, Valeri Farmer-Dougan, Todd M. Freeberg, Eddie Harmon-Jones, Wayne Harrison, Carol A. Hayes, Theresa M. Heckert, John Hinson, August Hoffman, Mark S. Hoyert, Wesley J. Kasprow, Norman E. Kinney, John Kounios, Robert Madigan, Randall Martin, Michael McCall, Jim McMartin, James J. Ryan, Kraig L. Schell, Peter Senkowski, Henry V. Soper, Michael Sylvester, Ronald R. Ulm, Wesley White et A. Bond Woodruff.

Je souhaite remercier tous les étudiants et étudiantes avec qui j'ai eu le plaisir de travailler au fil des ans. C'est à l'époque où j'étais à l'Université Ithaca que j'ai pris conscience qu'ils et elles désiraient un tel livre et en avaient besoin. C'est pour eux/elles que cet ouvrage a été initialement conçu. Les étudiant(e)s qui occupent aujourd'hui mes pensées sont ceux et celles qui sont avec moi à l'Université de Corée à Séoul. Pour les lecteurs des éditions précédentes, cette nouvelle édition présente un ton nettement plus pratique et appliqué. Cet équilibre provient en partie de mes conversations quotidiennes avec les étudiant(e)s.

La ville d'Ithaca, située dans l'État de New York, est doublement importante pour moi, car c'est dans cette belle ville que j'ai fait la connaissance de Deborah Van Patten des éditions Wiley (anciennement Harcourt College Publishers). Deborah est tout aussi responsable de la parution de cet ouvrage que moi-même. Bien que 22 années se soient écoulées depuis, je tiens tout de même à exprimer ma gratitude envers toi, Deborah. Les personnes travaillant chez Wiley ont été merveilleuses. Tout le monde chez Wiley a été une ressource précieuse et une source de plaisir, particulièrement Jay O'Callaghan, Chris Johnson, Carrie Tupa, Danielle Torio, Janet Foxman, Hope Miller et Sarah Wilkin.

Je suis particulièrement reconnaissant pour les conseils, la patience et l'aide fournie par mon éditrice Eileen McKeever. Merci.

Johnmarshall REEVE

CHAPITRE 1

Introduction

Sommaire

1. **La motivation et les émotions** 2
2. **La science de la motivation** 4
3. **Deux questions éternelles** 7
4. **Objet/Problématique** 10
5. **Expressions de la motivation** 13
6. **Cadre théorique pour comprendre la motivation et les émotions** 17
7. **Dix thèmes unificateurs** 17

Chaque jour, en allant au travail, je passe à côté d'un très bel arbre. Certains matins, il fait vraiment très froid. En ces jours hivernaux, je me rends compte que je peux faire quelque chose dont l'arbre est incapable. Je peux me déplacer. Je peux rentrer dans un bâtiment, mettre un manteau ou me faire une tasse de café bien chaud. L'arbre quant à lui est contraint de rester sur place, jour après jour. Je me fais donc du souci pour cet arbre. Je me fais du souci parce que l'arbre ne peut pas passer à l'action et faire ce qu'il doit faire pour se défendre – du froid, d'une tronçonneuse ou d'insectes qui s'attaquent à son écorce. Mon désir de me déplacer est un atout incroyable, et cet atout est le sujet de cet ouvrage. En effet, les mots *motivation*, *émotion* et *motif* proviennent tous du verbe latin *movere*, ce qui veut dire « mouvoir, se déplacer ». Ce livre porte sur toutes les forces qui génèrent et maintiennent ce « movere ». C'est l'histoire de la manière dont les atouts motivationnels et émotionnels que nous possédons nous aident à avancer vers un fonctionnement optimal et un plus grand bien-être.

1. La motivation et les émotions

Qu'est-ce que la motivation ? Qu'est-ce que les émotions ? L'objectif principal de ce livre est, bien entendu, de fournir des réponses à ces questions. Toutefois, avant de commencer ce voyage, arrêtons-nous un instant pour donner nos propres réponses, aussi préliminaires, timides et personnelles soient-elles, à ces deux questions. Griffonnez éventuellement vos définitions sur un bloc-notes ou en marge de ce livre.

Tout effort pour fournir une définition aux concepts de motivation et d'émotion devrait commencer par remplir les trous dans les phrases suivantes : « La motivation est un(e) ... . » et « L'émotion est un(e)... . » Tenter de remplir ces blancs est une activité fructueuse.

La motivation et les émotions sont-elles des désirs ? Sont-elles des sentiments ? Des façons de penser ? Des envies ? Des impulsions ? Des efforts ? Des processus ou des ensembles de processus ? Des besoins ou des ensembles de besoins ? S'agit-il d'états temporaires qui augmentent et diminuent en quelques minutes ou de traits qui évoluent peu au cours de la vie ? Vous trouverez ci-dessous une définition sur laquelle s'accordent quasiment toutes les personnes étudiant la motivation (cf. section « Objet »). Le texte vous offrira ensuite une définition assez consensuelle de l'émotion (cf. section « Motifs internes »). Au cours de la lecture de cet ouvrage, vous vous rendrez compte que vos définitions gagneront en clarté et en complexité. Grâce à cette clarté et une meilleure compréhension du sujet, vous serez de plus en plus capable de comprendre les phénomènes motivationnels et émotionnels et d'expliquer pourquoi et comment ils surviennent. Vous serez également de plus en plus capable de soutenir et d'accroître votre propre motivation et celle des autres. Comme l'implique le titre de l'ouvrage, le but du voyage pour lequel vous allez vous embarquer

dans la lecture des 600 pages qui vont suivre est de *comprendre* la motivation et les émotions – et ceci d'une façon qui soit claire, élaborée et pratique.

Ce voyage peut toutefois être assez long. Par conséquent, faites à nouveau une pause et réfléchissez aux raisons d'un tel périple. Pourquoi lire ces pages ? Pourquoi poser des questions en cours ? Pourquoi aller sur Internet pour lire des articles concernant la motivation et/ou les émotions ? Pourquoi méditer durant des heures sur la question de la motivation humaine ? Je vous propose de prendre en considération les deux raisons suivantes.

Premièrement, le fait d'apprendre des choses sur la motivation et les émotions est très intéressant. Peu de sujets suscitent et nourrissent autant l'imagination. Tout ce qui concerne ce que nous sommes, pourquoi nous désirons ce que nous désirons et comment nous pouvons améliorer nos vies respectives, est évidemment intéressant. De même, tout ce qui concerne ce que les autres désirent, les raisons pour lesquelles ils désirent ce qu'ils désirent et les manières dont nous pouvons améliorer leur vie, est également intéressant. Lorsque nous essayons d'expliquer pourquoi les gens veulent ce qu'ils veulent et font ce qu'ils font, nous pouvons nous tourner vers les théories de la motivation afin d'en apprendre davantage sur des sujets comme la nature humaine, les efforts qu'un individu fournit pour l'accomplissement et le pouvoir, les désirs sexuels et la recherche d'intimité, et les émotions comme la peur et la colère. Ces théories expliquent comment cultiver un talent et développer de la créativité, comment développer des intérêts et des compétences, et nous aident à nous fixer des objectifs et construire des projets d'avenir.

Deuxièmement, le fait d'apprendre des choses sur la motivation et les émotions est une chose importante et rentable. Il peut s'agir d'une activité extrêmement utile et qui vaut la peine d'être entreprise. Il peut en effet être utile de savoir d'où vient la motivation, pourquoi elle change à certains moments et pas à d'autres, dans quelles conditions la motivation augmente ou diminue, quels aspects de la motivation peuvent changer ou rester intacts, et enfin quels types de motivation sont plus bénéfiques que d'autres. Le fait de connaître ces différents aspects de la motivation nous permet d'appliquer notre savoir à des situations concrètes, lorsque nous tentons par exemple de motiver des employés, d'entraîner des athlètes, de conseiller des clients, d'éduquer des enfants, d'impliquer des étudiants, ou alors de changer nos propres manières de penser, de ressentir et de nous comporter. La compréhension de la motivation et des émotions permet d'obtenir des résultats remarquables tels que le fait d'atteindre un haut niveau d'expertise, d'améliorer ses performances, de donner du sens ou d'augmenter notre bien-être et notre épanouissement personnel. Dans la mesure où l'étude de la motivation et des émotions peut nous dire comment nous pouvons améliorer notre vie et celle des autres, le voyage en vaudra la peine.

L'étude de la motivation et des émotions peut apporter à la fois une compréhension théorique et un savoir-faire pratique. À titre d'exemple, réfléchissez au fait de pratiquer un sport. Pensez à cela un instant : pourquoi *voudrait*-on faire du sport ? Êtes-vous capable de l'expliquer ? D'où vient la motivation à pratiquer un sport ? Comprenez-vous pourquoi les gens sont plus disposés à faire du sport dans certaines conditions que dans d'autres ? Comment expliquer que certaines personnes soient plus motivées à faire du sport que d'autres ? Comment expliquer qu'une personne à certains moments voudra faire du sport mais pas à d'autres ? Y a-t-il quelque chose à faire pour augmenter la motivation des gens à faire du sport ? Si quelqu'un déteste faire du sport, sauriez-vous comment intervenir pour l'encourager à vouloir vraiment en faire ?

De plus, il faut non seulement prendre en compte la motivation à faire du sport, mais également la motivation à ne pas faire de sport. Que faire si le sport nous rend anxieux ou

stressés ? Que faire si le sport nous fait nous sentir incapables et honteux ? Que faire si nous sommes fatigués et si nous n'avons juste pas envie de fournir tous ces efforts ? Que faire si le temps que nous passons à faire du sport nous empêche de faire les choses que nous aimons faire, tel le fait de regarder la télévision, de lire un livre ou d'aller sur Facebook ? Et même dans le cas où la personne est motivée à faire du sport, il y a une multitude de façons différentes d'en faire. Donc, nous devons nous poser les questions suivantes : Pourquoi faire des tours sur une piste de course ? Pourquoi sauter lors d'un cours d'aérobic ? Pourquoi monter les marches sur une machine qui ne mène nulle part ? Pourquoi parfois décide-t-on de ne pas prendre l'ascenseur pour monter les escaliers ? Pourquoi toujours prendre l'ascenseur ou l'escalator, plutôt que de monter les escaliers ? Pourquoi faire du jogging dans un parc ou faire des longueurs dans une piscine ? Pourquoi courir en sachant que vos poumons vont manquer d'air ? Pourquoi sauter et s'étirer en sachant que vous risquez de déchirer vos muscles ? Pourquoi consacrer une heure de votre journée à la marche à pied, alors que vous n'en avez aucune envie ou que votre agenda ne le permet pas ? Pourquoi rassembler toute son énergie et son courage pour contrer l'inertie et l'inactivité ? Pourquoi s'appliquer à faire du sport alors que la vie vous offre bien d'autres choses intéressantes à faire ? En effet : pourquoi ?

Ces questions concernent le sport, mais peuvent être posées sur les motivations à propos de n'importe quelle activité. Si vous faites du piano, pour quelles raisons ? Si vous parlez une seconde langue couramment, pourquoi avoir fourni les efforts pour apprendre cette langue ? Si vous passez un après-midi à travailler durement sur un nouveau projet ou pour développer un talent, pourquoi ?

2. La science de la motivation

Dans le tableau 1.1, vous trouverez treize raisons motivationnelles pour faire du sport. Qui peut dire lesquelles sont correctes et lesquelles sont erronées ? Lorsqu'on lui pose une question telle que « Pourquoi faire du sport ? », une personne peut s'appuyer sur son expérience personnelle et son intuition pour donner une réponse. Ceci est un bon début, mais l'étude de la motivation et des émotions est une science comportementale. Le terme de « science » indique que les réponses aux questions motivationnelles demandent des preuves empiriques, objectives, basées sur des données, obtenues au travers d'études bien menées et examinées par des pairs.

La science de la motivation ne considère pas les paroles d'entraîneurs ou entraîneuses de foot connus comme des réponses définitives, peu importe à quel point ces paroles sont une source d'inspiration. En effet, la recherche sur la motivation et les émotions cherche à construire des théories sur le fonctionnement des processus motivationnels. C'est à partir de ces théories que l'on peut développer des hypothèses qui peuvent être mises à l'épreuve des faits afin d'en évaluer la valeur scientifique. Le processus continu de mise à l'épreuve des idées à propos de la motivation est évidemment crucial dans la réalisation d'un ouvrage comme celui-ci, car les concepts utilisés doivent être choisis minutieusement et doivent sans arrêt être confrontés à de nouveaux faits. Les concepts inadéquats doivent être rejetés, les concepts utiles doivent être améliorés, et de nouveaux concepts explicatifs doivent être découverts.

Une théorie est un cadre de référence dans lequel est organisée une grande quantité de connaissances à propos d'un phénomène pour que ce dernier puisse être mieux compris et

Tableau 1.1.

Treize raisons différentes pour faire du sport

Pourquoi faire du sport ?	Sources de motivation	Exemples
Amusement	Motivation intrinsèque	Les enfants font du sport spontanément – ils courent et sautent partout, tout simplement parce que ça leur procure du plaisir.
Défi personnel	Flow (expérience optimale)	Les athlètes vivent une expérience intense et positive lorsque leur sport met au défi leurs habilités de manière optimale.
Contrainte	Régulation externe	Les athlètes font du sport parce que leur entraîneur leur dit de le faire.
Atteindre un but	But	Les coureurs cherchent à voir s'ils parviennent à parcourir un kilomètre en moins de cinq minutes.
Bénéfices pour la santé	Valeur	Les gens font du sport pour perdre du poids ou pour renforcer leur cœur.
Inspiré par les autres	Soi possible	Les gens voient les autres faire du sport, ce qui les amène à en faire aussi.
Poursuite de critères d'excellence	Efforts pour la réussite	Les skieurs font la course jusqu'au pied de la montagne en essayant de battre leur meilleur temps.
La satisfaction d'un travail bien fait	La compétence perçue	Nos progrès dans la pratique d'un sport nous amènent à nous sentir plus compétents et efficaces.
Ressentir des émotions fortes	Processus antagoniques	Une course intense peut produire de l'euphorie en réaction à la douleur.
Bonne humeur	Affects positifs	Un temps ensoleillé peut induire une bonne humeur qui pousse les gens à faire du sport de manière spontanée, lorsqu'ils sautillent sans même savoir pourquoi.
Diminution de la culpabilité	Introjection	Les gens font du sport parce qu'ils pensent que c'est ce qu'ils devraient faire, pour faire plaisir aux autres ou pour diminuer leur propre sentiment de honte ou de culpabilité intériorisée.
Diminuer le stress, le silence, la dépression	Le contrôle personnel	Après une journée stressante, les gens vont à la salle de sport, qu'ils voient comme un environnement structuré et contrôlable.
Passer du temps avec des amis	Affiliation	Le sport est souvent un événement social, l'occasion de passer un moment agréable avec des amis.

expliqué (Fiske, 2004). L'étude de la motivation et des émotions existe pour décrire les raisons de nos comportements, pensées et sentiments. Elle répond aux questions du type « Pourquoi a-t-elle fait ça ? » ou « Pourquoi ressent-il et pense-t-il ces choses ? ». Les théories motivationnelles existent donc pour donner des réponses à ce genre de questions. Citons dans ce contexte Bernard et Lac (2013, p. 574) :

> « Si l'on n'a pas de réponse à la question "pourquoi ?", il ne nous reste que la description du comportement, et toute description sans explication est au final insatisfaisante. »

Pour comprendre la nature de choses telles que la motivation à la réussite et expliquer son fonctionnement, une théorie de la motivation à la réussite doit faire deux choses. Premièrement, elle doit identifier les relations qui existent entre des phénomènes observables qui surviennent de manière naturelle. Par exemple, une théorie doit identifier les causes d'un phénomène, mais également ses conséquences. Une théorie de la motivation à la réussite, par exemple, identifiera des variables telles qu'un niveau de défi optimal, un travail autonome et un feed-back rapide par rapport aux performances comme les causes naturelles

de la motivation pour la réussite, et identifiera également des variables telles que l'effort consenti, la persévérance et l'espoir comme des conséquences naturelles de cette motivation. Deuxièmement, une théorie doit expliquer pourquoi ces relations existent. Par exemple, pourquoi un défi (p. ex., « Tiens, est-ce que tu arrives à faire ceci ? ») mène-t-il certaines personnes à ressentir de l'espoir et à faire davantage d'efforts, alors que chez d'autres personnes cela va engendrer de l'anxiété et une diminution des efforts. En identifiant les antécédents et conséquences d'un phénomène motivationnel ou émotionnel, votre compréhension de ce phénomène devient plus claire, plus élaborée et plus utile. Et vous serez bien placé(e) – en d'autres termes, bien informé(e) – lorsque vous serez amené(e) à améliorer votre vie ou celle d'un proche.

La figure 1.1 illustre la fonction et l'utilité d'une bonne théorie (Trope, 2004). Une théorie diminue la complexité de la réalité et tente d'éliminer les facteurs parasites pour représenter la manière dont un phénomène se produit en général (« Représentation » dans la figure 1.1). La manière dont un théoricien ou une théoricienne conceptualise le phénomène n'est pas nécessairement correcte ou complète. Les chercheurs utilisent donc la théorie pour générer des hypothèses vérifiables. Une hypothèse est une prédiction à propos de ce qui devrait arriver si la théorie était correcte. Par exemple, une hypothèse à propos de la motivation à la réussite pourrait être que les personnes qui ont des métiers comportant beaucoup de défis et qui reçoivent des feed-back rapides sur leur performance (p. ex., des entrepreneurs) devraient fournir des efforts plus grands au boulot, et ce plus fréquemment que les personnes qui ont un travail axé sur le service aux personnes (p. ex., des personnes travaillant dans les soins infirmiers ; Jenkins, 1987). Sur la base de cette hypothèse, une étude peut être menée afin de récolter les données nécessaires pour évaluer son exactitude. Si les résultats corroborent l'hypothèse de la théorie, cela augmente la confiance qu'ont les chercheurs en la validité de la théorie ; si les résultats ne confirment pas la théorie, les chercheurs perdent confiance en celle-ci et soit la changent, soit se mettent à la recherche d'une meilleure théorie (c'est-à-dire une meilleure explication).

Une théorie devient utile une fois qu'elle a été suffisamment, rigoureusement et objectivement validée. Une théorie validée est un outil pratique permettant de recommander des

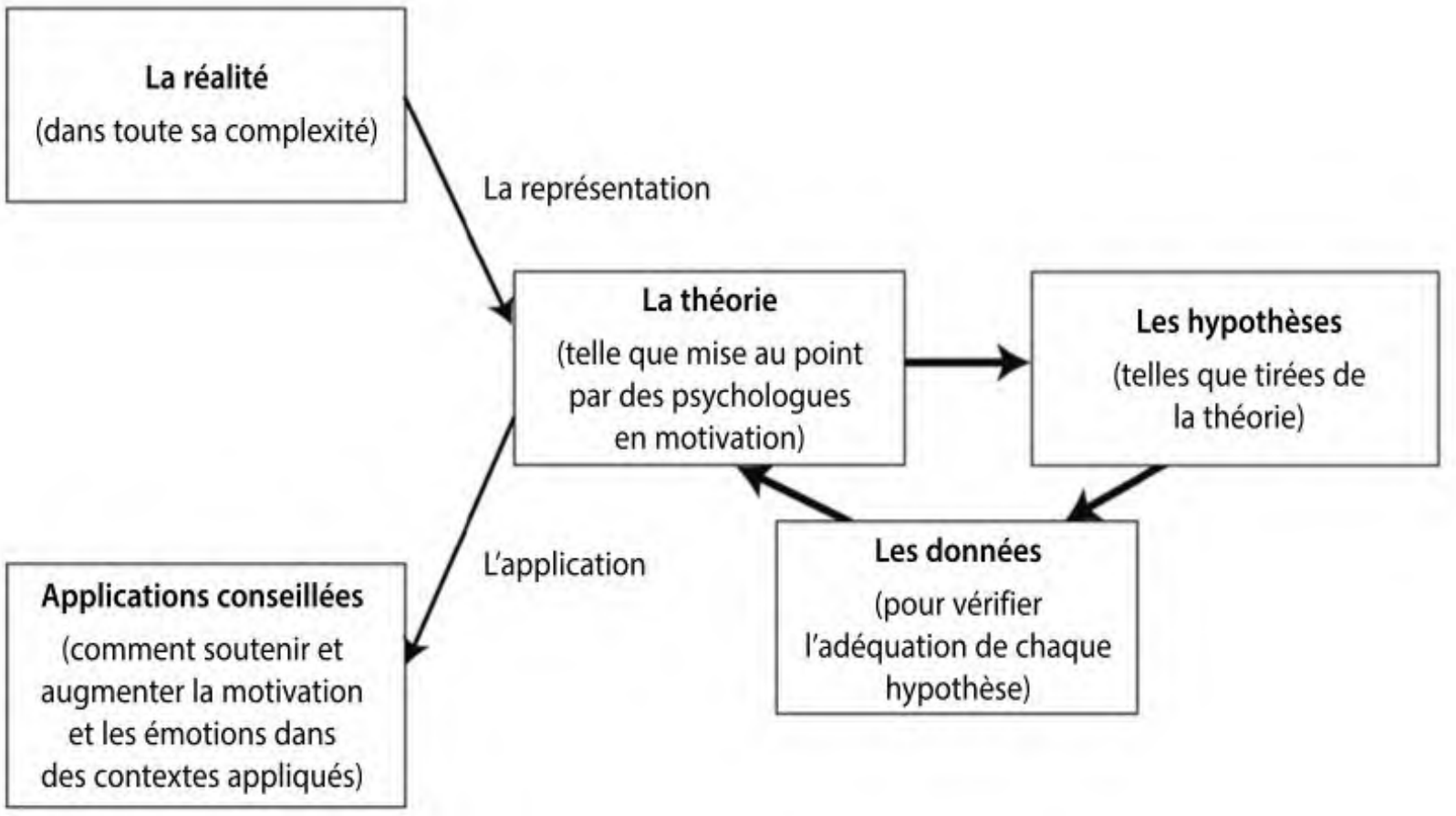


Figure 1.1.
Exemple de théorie

applications qui peuvent améliorer la vie des gens (« Application » dans la figure 1.1). Globalement, en proposant et en vérifiant leurs théories, les chercheurs développent une compréhension approfondie (en d'autres termes, ils gagnent une connaissance théorique) de la motivation et des émotions. En affinant et en appliquant ces théories, les chercheurs développent des solutions pratiques aux problèmes motivationnels de la vie (en d'autres termes, ils gagnent un savoir-faire pratique).

3. Deux questions éternelles

L'étude de la motivation se concentre sur ce qui fournit les meilleures réponses possibles à deux questions fondamentales : (1) Qu'est-ce qui provoque le comportement ? Et (2) Pourquoi le comportement varie-t-il en intensité ?

3.1 *Qu'est-ce qui provoque le comportement ?*

La première question fondamentale dans l'étude de la motivation est « Qu'est-ce qui provoque le comportement ? » Ou, en termes de questions plus appliquées : Pourquoi a-t-elle fait ça ? Pourquoi a-t-il cherché à faire cette chose particulière à ce moment particulier ? Nous voyons le comportement des gens, mais nous ne pouvons pas voir la ou les causes sous-jacente(s) à l'origine de leur comportement. Nous observons les personnes faire preuve d'un grand effort et d'une grande persévérance (ou au contraire ne faisant preuve ni de l'un ni de l'autre), mais les raisons pour lesquelles elles montrent ces efforts et cette persévérance demeurent inaperçues. La motivation est constituée comme domaine scientifique dans le but d'identifier les causes cachées du comportement. Pour bien expliquer ce qui provoque le comportement, nous devons développer cette question plus générale en une série de cinq questions spécifiques :

- Pourquoi un comportement se déclenche-t-il ?
- Une fois déclenché, pourquoi le comportement est-il maintenu au fil du temps ?
- Pourquoi un comportement est-il orienté vers certains objectifs plutôt que d'autres ?
- Pourquoi un comportement change-t-il de direction ?
- Pourquoi le comportement s'arrête-t-il ?

Dans l'étude de la motivation, il ne suffit pas de se demander pourquoi une personne pratique un sport, pourquoi un enfant lit des livres ou pourquoi un adolescent refuse de chanter dans une chorale. Pour avoir une compréhension plus profonde des raisons pour lesquelles les gens font ce qu'ils font, nous devons également nous demander pourquoi, au départ, les athlètes commencent à pratiquer un sport. Pour quelle(s) raison(s) cet athlète ou ce groupe d'athlètes a-t-il commencé à pratiquer ce sport particulier ? Qu'est-ce qui leur donne toute cette énergie heure après heure, jour après jour, saison après saison ? Pour quelles raisons ces personnes pratiquent-elles un sport particulier plutôt qu'un autre ? Pourquoi font-elles cela plutôt que, par exemple, sortir avec leurs ami(e)s ? Lorsque ces athlètes pratiquent leur sport, pourquoi s'y consacrent-ils durant toute une journée ou une vie entière ? Ces mêmes questions peuvent être posées à propos des enfants qui lisent des livres. Pourquoi commencer à lire ? Pourquoi continuer à lire après la première page ? Après le premier chapitre ?

Pour quelle raison choisir un livre plutôt qu'un autre se trouvant sur l'étagère de la bibliothèque ? Pourquoi s'arrêter de lire ? Leur lecture va-t-elle continuer dans les années à venir ? Pour prendre un exemple plus personnel, demandez-vous pourquoi vous avez commencé à lire ce livre aujourd'hui. Allez-vous continuer votre lecture jusqu'à la fin de ce chapitre ? Jusqu'à la fin de ce livre ? Si vous vous arrêtez avant la fin, à quel moment vous arrêterez-vous ? Pour quelle raison ? Que ferez-vous après cette lecture ? Pourquoi ?

La première et éternelle question sur la motivation, celle de savoir ce qui provoque le comportement, peut ainsi être élaborée en étudiant la façon dont la motivation influence le déclenchement d'un comportement, sa persistance, son changement, l'orientation de son objectif et son arrêt éventuel. Cette question peut être envisagée comme une seule grande question ou à travers cinq questions subsidiaires interdépendantes. Quoi qu'il en soit, le premier problème essentiel dans une analyse motivationnelle du comportement est de comprendre comment la motivation participe au flux continu du comportement d'une personne, comment elle l'influence et aide à l'expliquer. La motivation et les émotions influencent également nos pensées, nos sentiments et nos aspirations. Il peut donc être utile d'élargir cette question à propos des causes du comportement, ce qui nous mène aux questionnements suivants : « Qu'est-ce qui cause l'activité – non seulement le comportement, mais également les pensées, les sentiments et les aspirations ? » La discussion dans l'encadré 1 continue sur cette même lancée, afin de développer une connaissance approfondie et complète de la motivation et de l'émotion.

3.2 *Pourquoi le comportement varie-t-il dans son intensité ?*

La deuxième question fondamentale sur la motivation est de savoir pourquoi le comportement varie dans son intensité. D'autres manières de poser la même question seraient : « Pourquoi, à certains moments, le désir est-il fort et résistant, alors qu'à d'autres il est faible et fragile ? », ou encore « Pourquoi une même personne décide-t-elle de faire des choses différentes à différents moments ? »

Le comportement varie en intensité, au sein du même individu et entre individus différents. L'idée que la motivation peut varier chez le même individu signifie qu'une personne peut être activement engagée à un moment donné, alors qu'elle peut être passive et indifférente à un autre moment. L'idée que la motivation peut varier entre différents individus signifie que, dans une même situation, certaines personnes peuvent être activement engagées alors que d'autres seront passives et indifférentes.

Chez un même individu, la motivation varie au fil du temps. Lorsque la motivation varie, le comportement varie également puisque les gens montrent un effort élevé ou faible et une détermination forte ou fragile. Certains jours, un employé travaille rapidement et avec diligence ; d'autres jours, le travail est léthargique. Un jour, un étudiant témoigne d'un grand enthousiasme, s'évertue à l'excellence et montre un effort déterminé dirigé par ses objectifs ; le jour suivant, le même étudiant est indifférent, il ne fournit que la quantité minimale de travail et évite de se mettre au défi au niveau académique. La raison pour laquelle la même personne montre une motivation déterminée et forte à un moment donné, et à l'inverse une motivation faible et peu enthousiaste à un autre moment, doit être expliquée. Pourquoi un travailleur accomplit-il si bien son travail le lundi et pas le mardi ? Pourquoi certains enfants disent-ils qu'ils n'ont pas faim le matin, alors que les mêmes enfants se

Encadré 1.1.
Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ?

QUESTION : pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : pour comprendre et expliquer pourquoi les gens font ce qu'ils font.

Dans l'étude de la motivation, expliquer pourquoi les gens font ce qu'ils font n'est pas facile. Les gens ne manquent pas de théories personnelles de la motivation (« il a fait cela parce que… »), mais le problème est qu'une grande partie de ces théories intuitives ne sont pas très utiles pour expliquer pourquoi les gens font ce qu'ils font.

Quand je parle aux gens dans la vie quotidienne, que je demande aux étudiants leurs théories de la motivation au cours de la première semaine de cours, et lorsque je vois les conseils que les gens donnent sur Internet ou à la télé, les théories les plus populaires qui ressortent sont :

- l'estime de soi et les compliments
- les encouragements et les récompenses

Au sommet de la liste des théories de la motivation de la plupart des gens, nous retrouvons « l'augmentation de l'estime de soi ». La vision fondée sur l'estime de soi ressemble à quelque chose comme : « Trouvez un moyen d'aider les gens à se sentir bien dans leur peau, et de bonnes choses commenceront à se produire » ou « Louez leurs efforts, complimentez-les ; donnez-leur à entendre qu'ils ont de la valeur en tant que personnes et assurez-les que les jours meilleurs sont à venir. » Le problème avec cette stratégie est qu'elle est fausse. Elle est erronée parce qu'il n'y a pratiquement aucune preuve empirique la soutenant (Baumeister *et al.*, 2003). Les psychologues travaillant sur l'éducation, par exemple, trouvent systématiquement que l'augmentation de l'estime de soi chez l'élève ne produit pas d'augmentation de son rendement scolaire (Marsh & Crave, 2006). Un ancien président de l'Association américaine de psychologie (APA) est allé jusqu'à conclure qu'« il n'y a presque aucun résultat indiquant que l'estime de soi provoque quoi que ce soit » (Seligman, cité dans Azar, 1994, p. 4).

Bien entendu, il est très utile d'avoir une bonne dose d'estime de soi. Le problème est que l'estime de soi n'est pas une variable causale. Au contraire, c'est un effet, un reflet de la façon dont nos vies se passent. C'est un baromètre du bien-être. Quand la vie se passe bien, l'estime de soi augmente ; quand la vie va mal, l'estime de soi diminue. Mais attention, ceci est très différent de dire que l'estime de soi fait en sorte que la vie aille bien. L'erreur logique dans la réflexion sur l'estime de soi comme source de motivation consiste à mettre la charrue avant les bœufs, comme on dit. L'estime de soi est une charrue, pas un bœuf.

La théorie suivante stipule que pour qu'une personne soit motivée, il faut qu'elle reçoive des encouragements et des récompenses. L'idée de ce point de vue est la suivante : « Lorsque les gens ne sont pas motivés, il suffit de leur tendre la carotte ou de leur donner des coups de bâton pour les faire avancer. » Cette stratégie comporte deux problèmes. Premièrement, les encouragements et les récompenses doivent être donnés avec soin, car les enlever tend à ruiner la motivation initiale de la personne, qui s'engageait auparavant dans la même tâche sans qu'il y ait la promesse d'une récompense (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Deuxièmement, lorsqu'on y réfléchit, on se rend compte que la personne qui donne les encouragements, au lieu de prendre en compte les motivations de la personne, ignore celles-ci et essaie, en agissant sur l'environnement, de créer une certaine forme de docilité. Il est toujours utile de s'arrêter pour se poser la question difficile mais cruciale au niveau motivationnel : pourquoi une personne n'est-elle pas motivée au départ ? Ce que nous allons faire à chaque page de ce livre est de regarder ce qui se passe à l'intérieur de la personne afin d'identifier les processus internes qui stimulent, dirigent et maintiennent le comportement.

plaignent d'une faim urgente l'après-midi ? Ainsi, le deuxième problème important dans une analyse motivationnelle du comportement consiste à comprendre les raisons pour lesquelles le comportement d'une personne varie en intensité d'un moment à l'autre, d'un jour à l'autre et d'une année à l'autre.

Entre des personnes différentes, la motivation varie. Nous partageons tous bon nombre de motivations élémentaires (par exemple la faim, le besoin d'appartenance, la colère), mais les gens diffèrent clairement dans ce qui les motive. Certains motifs sont relativement forts chez une personne et relativement faibles chez une autre personne. Pourquoi une personne recherche-t-elle toujours des sensations, des sources fortes de stimulation – comme rouler en moto – tandis qu'une autre évite les sensations fortes, estimant qu'une telle stimulation est davantage une source d'irritation plutôt qu'une source d'excitation ? Dans un concours, pourquoi certaines personnes s'efforcent-elles de gagner tandis que d'autres s'intéressent moins au fait de gagner et s'efforcent plus de se faire des amis ? Certaines

personnes semblent s'emporter rapidement, tandis que d'autres sont rarement troublées. Pour les motifs dans lesquels de larges différences individuelles existent, l'étude de la motivation examine comment ces différences se produisent (antécédents) et quelles implications elles entraînent (conséquences). Ainsi, un autre problème motivationnel à résoudre est de reconnaître que les individus diffèrent dans ce qui les motive et d'expliquer la raison pour laquelle une personne montre un engagement intense dans une situation donnée tandis qu'une autre personne n'en montre pas.

4. Objet/Problématique

Afin d'expliquer pourquoi les gens font ce qu'ils font, nous devons expliquer ce qui confère au comportement son énergie, sa direction et sa durée. C'est un motif qui rend l'athlète énergique, de la même façon que c'est un motif qui oriente le comportement d'un étudiant vers un objectif plutôt qu'un autre, et un autre motif qui fait en sorte que l'artiste continue de peindre mois après mois. L'étude de la motivation concerne les processus internes conférant au comportement son énergie, sa direction et sa persistance. L'idée d'énergie implique le fait que le comportement ait une force ; il peut donc être relativement fort, intense, robuste ou endurant. L'idée de direction implique le fait que le comportement ait un but. En d'autres termes, il est destiné ou orienté vers la réalisation de certains objectifs ou résultats. La persistance implique le fait que le comportement ait une durée, qu'il se maintienne au cours du temps et dans diverses situations.

Comme nous le montrons dans la figure 1.2, les motifs sont des expériences internes – des besoins, des cognitions et des émotions. Ils constituent les causes directes et proximales des actions motivées. Les événements externes et contextes sociaux ont également leur importance, car ils constituent les antécédents aux motifs. Les antécédents créent les conditions d'émergence et de soutien dans lesquelles les motivations et émotions peuvent apparaître et se développer, mais créent également les conditions frustrantes dans lesquelles les motivations et émotions chutent ou diminuent. Utilisons la métaphore d'un film : les motifs internes sont les vedettes alors que les événements externes ont les seconds rôles.

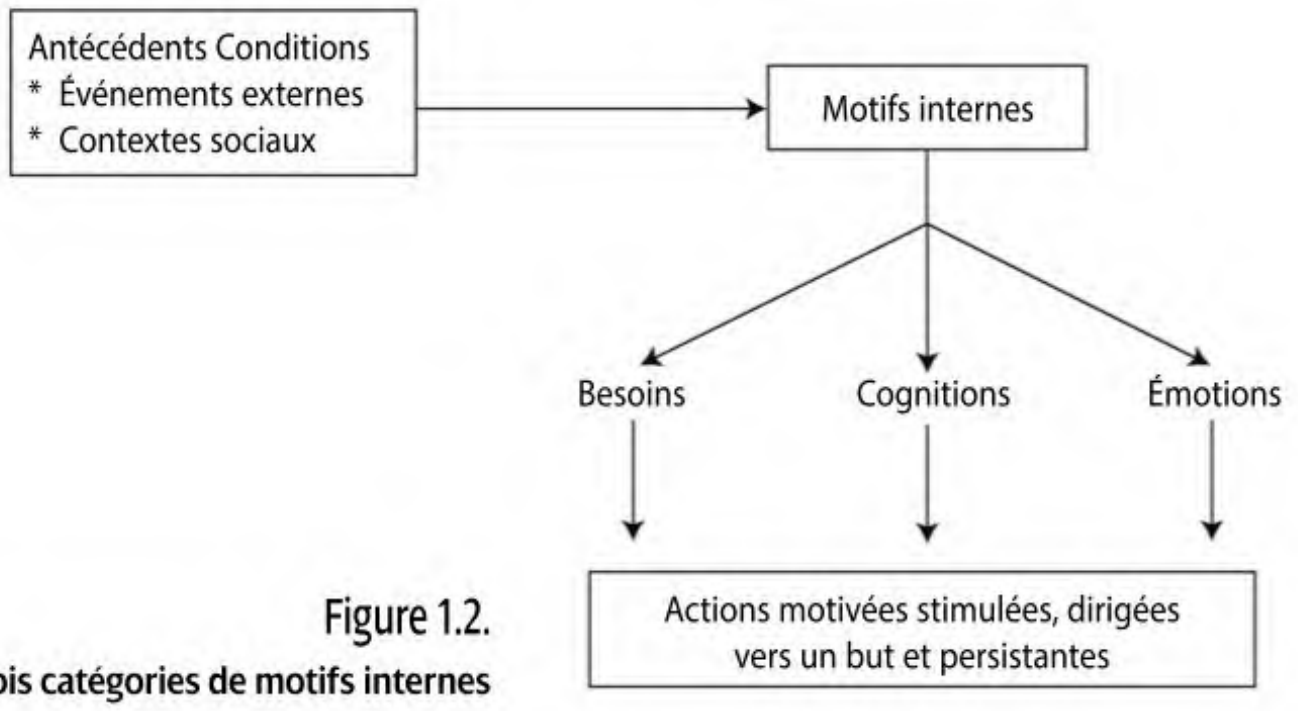


Figure 1.2.
Trois catégories de motifs internes

4.1 Motifs internes

Un motif est un processus interne qui stimule, dirige et maintient le comportement. C'est ainsi un terme général pour identifier un fond commun partagé par des besoins, des cognitions et des émotions. La différence entre un motif général et un besoin, une cognition et une émotion spécifiques, réside simplement dans le niveau d'analyse. Besoins, cognitions et émotions sont des types de motifs spécifiques (figure 1.2).

Les *besoins* sont des conditions internes essentielles et nécessaires pour entretenir la vie, alimenter la croissance et le bien-être. La faim et la soif sont deux exemples de besoins biologiques qui surgissent à partir des demandes du corps en nourriture et en eau. La nourriture et l'eau sont toutes deux essentielles et nécessaires pour l'équilibre biologique, le bien-être et la croissance. La compétence et l'appartenance sont deux exemples de besoins psychologiques qui surgissent à partir des besoins du soi de maîtriser l'environnement et d'avoir des relations interpersonnelles chaleureuses. La compétence et l'appartenance sont toutes deux essentielles et nécessaires pour l'équilibre psychologique, le bien-être et le développement. Les besoins servent l'organisme, et ils le font par la génération de manques, de désirs et d'aspirations motivant tous les comportements nécessaires pour le maintien de la vie et la promotion du bien-être et de la croissance. La première partie de l'ouvrage aborde les types spécifiques de besoins : besoins biologiques (chapitre 4), besoins psychologiques (chapitre 6) et besoins implicites (chapitre 7).

Les *cognitions* renvoient aux événements mentaux tels que les pensées, croyances, attentes, projets, objectifs, stratégies, évaluations, attributions et le concept de soi. Les sources cognitives de la motivation ont trait aux modes de pensée d'une personne. À titre d'exemple, quand des étudiants, athlètes ou vendeurs s'engagent dans une tâche, ils ont en tête un plan ou un objectif, ils ont des attentes par rapport au fait qu'ils vont bien s'en sortir ou non, ils disposent de moyens pour évaluer ou interpréter ce qui se passe autour d'eux, et ils ont une certaine compréhension de qui ils sont et du rôle qu'ils jouent dans la société. La deuxième partie de l'ouvrage étudie les sources cognitives spécifiques de la motivation : plans et buts (chapitre 8), mentalités (chapitre 9), croyances (chapitre 10) et le soi (chapitre 11).

Les *émotions* sont des réactions complexes mais coordonnées aux événements significatifs de notre vie (p. ex., une opportunité, une menace, une perte), impliquant des manifestations subjectives, physiologiques, expressives et des tendances à l'action (Izard, 1993). Les émotions génèrent de brèves poussées de comportements adaptatifs (comme si la personne se trouvait dans une situation d'urgence) qui dirigent l'attention vers l'événement déclencheur. En d'autres termes, suite à un événement significatif, les émotions sont générées rapidement et automatiquement et se manifestent de façon synchronisée et unifiée sur quatre dimensions :

- *Sentiments* : descriptions subjectives et verbales de l'expérience émotionnelle.
- *Activation physiologique* : mobilisation corporelle pour faire face à la situation.
- *Tendance à l'action* : inclination à accomplir quelque chose de spécifique à ce moment.
- *Expression* : communication non verbale de l'expérience émotionnelle aux autres.

Ces quatre aspects de l'expérience s'organisent en un ensemble cohérent. C'est ainsi que les émotions nous permettent de réagir de façon adaptée aux événements importants de notre vie, notamment lorsque notre survie et notre bien-être sont en danger. Par exemple,

face à un événement menaçant, de manière rapide et automatique, nous ressentons de la peur, notre rythme cardiaque s'accélère, un désir de fuir apparaît, et les commissures de nos lèvres se retroussent de manière à ce que les autres identifient notre expérience et y répondent. D'autres émotions, comme la colère et la joie, suscitent des patterns cohérents similaires qui organisent nos sentiments, notre excitation, nos tendances à l'action et notre expression de façon à nous permettre de faire face avec succès aux circonstances. La troisième partie de l'ouvrage s'intéresse à la nature des émotions (chapitre 12), à ses différents aspects (chapitre 13) et aux émotions individuelles (chapitre 14).

4.2 *Les événements externes et les contextes sociaux*

Les événements externes sont des éléments environnementaux, sociaux et culturels qui peuvent affecter les motifs internes d'une personne. Les événements environnementaux incluent des stimuli attractifs spécifiques, tels que l'argent, et des événements, tels que le fait de recevoir des louanges. Les événements liés à l'environnement peuvent également être des stimuli aversifs, tels qu'une odeur désagréable ou un événement négatif comme se faire crier dessus. Les contextes sociaux correspondent à des situations générales, telles qu'une classe ou un climat de travail, un style parental ou une culture au sens large. Il peut être tentant de penser que les événements externes sont eux-mêmes des sources directes de motivation. Par exemple, si quelqu'un dit « Je vais te donner 20 € si tu touches ton nez », alors il peut sembler assez évident que le billet de 20 € est directement responsable de la soudaine envie de toucher son nez. Mais le pouvoir motivationnel des encouragements et des récompenses (20 €) peut en réalité être repéré dans la décharge en dopamine qui survient au niveau de la zone sous-corticale du cerveau lorsque la personne s'attend à recevoir une récompense de valeur (Schultz, Tremblay & Hollerman, 2000), comme nous l'expliquerons dans le chapitre 3. C'est donc bien la décharge dopaminergique et l'anticipation cognitive d'un bénéfice futur (processus *internes*), et non la récompense extrinsèque elle-même, qui stimule, dirige et maintient le comportement (toucher du nez). En d'autres termes, si la décharge dopaminergique n'avait pas lieu, le comportement ne surviendrait pas lorsqu'on présente un billet de 20 € à la personne. La manière dont les événements environnementaux et les contextes sociaux ou culturels prennent place dans l'analyse motivationnelle du comportement sera présentée dans le chapitre 5.

4.3 *Motivation vs influence*

L'une des raisons de lire un livre sur la motivation est d'apprendre des techniques pour convaincre d'autres de faire ce que vous voulez. Par exemple, des parents pourraient vouloir apprendre comment faire en sorte que leurs enfants rangent leur chambre, et les directeurs/directrices pourraient chercher à encourager leurs employés et employées à accroître leurs ventes. Dans ces exemples, ce que cherchent les gens n'est pas vraiment de la motivation mais plutôt de l'influence.

L'influence est un processus social par lequel un individu demande à une autre personne de changer son comportement ou ses pensées (attitudes, opinions) (Hogg, 2010). L'influence est un processus interpersonnel qui peut porter diverses étiquettes, telles que la persuasion, le respect, la conformité, l'obéissance et le leadership. Par contre, la motivation est un processus individuel, interne. Au lieu de pousser les gens à suivre une ligne de pensée ou de comportement qui est ancrée socialement, la motivation donne à la personne l'énergie

nécessaire pour s'engager dans l'environnement et y faire face d'une façon précise, adaptative et orientée.

Lorsque vous motivez quelqu'un, vous stimulez et dirigez son comportement, son engagement et sa manière de s'y prendre. Les gens sont motivés lorsque leur comportement a de la vigueur, un but et est adapté. Lorsque vous influencez des personnes, vous les persuadez de répondre favorablement à une requête spécifique – vous les convainquez de faire quelque chose que vous désirez. L'étude de la motivation ne porte donc pas sur le fait de manipuler les gens, mais sur le fait de les stimuler et de les renforcer afin qu'ils développent leur engagement, leur performance et leur bien-être.

5. Expressions de la motivation

En plus de l'identification des questions éternelles liées à la motivation et à son objet, il reste une tâche plus originelle encore : spécifier la manière dont la motivation s'exprime. En d'autres termes, nous devons répondre aux questions suivantes. Comment savoir si quelqu'un est motivé ? Ou si quelqu'un n'est pas motivé ? Ou alors si quelqu'un est peu motivé ? Ou si quelqu'un est motivé pour une chose mais pas pour une autre ? Par exemple, lorsque vous observez deux personnes – imaginons que ce soient deux adolescents ou adolescentes qui jouent un match de tennis –, comment déterminer laquelle des deux personnes est plus motivée que l'autre ?

La motivation est un vécu privé et non observable (interne). On ne peut pas voir la motivation d'une personne. En d'autres termes, lorsque vous marchez en rue, le fait de voir des passants ne vous permet pas de voir leur soif, les objectifs qu'ils se sont fixés ou leur degré de motivation à la réussite. Au lieu de ceci, nous observons ce qui est public et observable pour inférer ce type de motivations.

Ci-dessous vous trouverez cinq modes d'expression publique de la motivation et des émotions. Toutefois, avant d'identifier ces cinq types de manifestations, il est important de signaler qu'il existe deux façons d'inférer l'état motivationnel d'une autre personne. La première est d'observer les manifestations publiques de la motivation : le comportement, l'engagement, la psychophysiologie, l'activation cérébrale et les informations autorapportées. La deuxième façon de déduire la motivation est d'accorder une attention particulière aux antécédents connus des états motivationnels. Après 72 heures de privation de nourriture, une personne va avoir faim. Après s'être sentie menacée, une personne va avoir peur. Après avoir gagné une compétition, une personne va se sentir compétente. La privation de nourriture conduit à la faim ; percevoir une menace conduit à la peur ; et des messages objectifs et positifs sur notre efficacité conduisent à un sentiment de compétence. En connaissant les antécédents de la motivation, nous pouvons prédire *d'avance* les états motivationnels des gens et nous pouvons le faire avec un certain degré de confiance. Toutefois, nous n'avons pas toujours accès à ces antécédents. La motivation doit alors être déduite à partir de ses expressions.

5.1 *Comportement*

Sept aspects du comportement expriment la présence, l'intensité et les caractéristiques de la motivation (Atkinson & Birch, 1970, 1978 ; Bolles, 1975 ; Ekman & Friesen,

1975) : l'effort, la latence (ou temps de réaction), la persévérance, le choix, la probabilité de réponse, les expressions faciales et les gestes et mouvements du corps. Ces sept aspects du comportement, présentés dans le tableau 1.2, fournissent à l'observateur des données pour inférer la présence et l'intensité de la motivation d'une autre personne. Lorsque le comportement est associé à un effort intense, un temps de réaction court, se manifeste longtemps, a une probabilité d'occurrence élevée, et s'accompagne d'une expressivité faciale ou gestuelle importante, ou lorsque l'individu a choisi spécifiquement un objectif plutôt qu'un autre, ce sont autant de preuves pour déduire la présence d'une motivation relativement intense. Par contre, lorsque le comportement est nonchalant, met longtemps à se manifester, ne dure pas longtemps, a une faible probabilité d'occurrence, s'accompagne d'une expressivité faciale et gestuelle minimale, ou lorsque l'individu poursuit un objectif de substitution, ce sont autant de preuves de l'absence de motivation ou d'une motivation très faible.

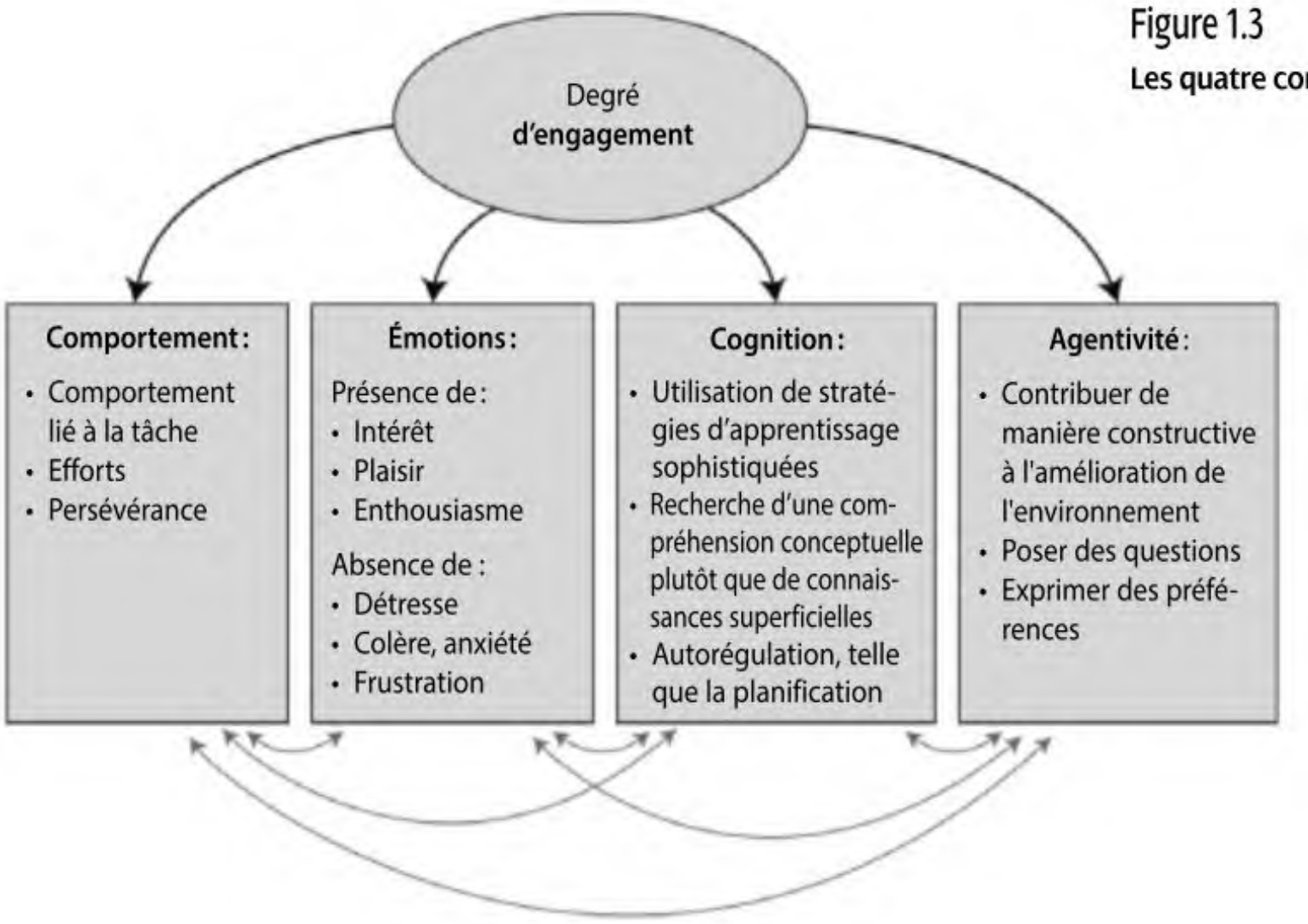
5.2 *Engagement*

L'engagement désigne le degré d'implication d'une personne dans une tâche (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Comme l'indique la figure 1.3, l'engagement est multidimensionnel, fait de quatre composantes distinctes, mais interreliées et se soutenant mutuellement : le comportement, les émotions, la cognition et l'agentivité (Christenson *et al.*, 2012 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Reeve & Tseng, 2011 ; Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2009). L'engagement comportemental désigne à quel point une personne s'implique en termes d'efforts et de persévérance dans une activité, et représente la même chose que les comportements du tableau 1.2. L'engagement émotionnel désigne la présence d'émotions positives durant l'implication dans la tâche, telles que l'intérêt, et l'absence d'émotions négatives, telles que l'anxiété. L'engagement cognitif désigne à quel point la personne a une approche stratégique pour traiter l'information et développer des stratégies d'apprentissages sophistiquées plutôt que superficielles. L'engagement agentique désigne le degré auquel la personne contribue de manière proactive et constructive au flux d'activités, en posant des questions, en exprimant des préférences et en informant les autres de ses propres besoins et désirs. Citons un exemple. Afin de déduire la motivation

Tableau 1.2. **Sept expressions comportementales de la motivation et des émotions**

Efforts	Efforts fournis durant une tâche. Pourcentage utilisé de la capacité totale.
Persévérance	Le temps entre le déclenchement d'un comportement et son arrêt.
Latence	Délai entre le déclenchement du comportement et le premier moment où il aurait pu être initié.
Choix	Lorsque se présentent deux ou plusieurs pistes d'action, une préférence peut être exprimée pour une piste plutôt qu'une autre.
Probabilité de réponse	Nombre (ou pourcentage) d'occurrences auxquelles la personne émet une réponse spécifique par rapport au nombre total de réponses possibles.
Expressions faciales	Mouvements du visage, tels que le froncement du nez, l'élévation de la lèvre supérieure et un léger abaissement du front (comme une expression faciale de dégoût).
Gestes corporels	Mouvements du corps comme se pencher en avant, changer de posture, mouvements des bras, des jambes et des mains (p. ex., un poing fermé).

Figure 1.3
Les quatre composantes de l'engagement



sous-jacente d'un étudiant ou d'une étudiante qui est assis(e) à côté de vous en cours, vous pouvez observer ses efforts et sa persévérance (engagement comportemental), son intérêt et le plaisir qu'il/elle prend (engagement émotionnel), son traitement en profondeur de l'information et le caractère stratégique de ses apprentissages (engagement cognitif), ainsi que ses apports et sa contribution au déroulement du cours (engagement agentique).

5.3 *Psychophysiologie*

Lorsque les gens s'engagent dans diverses activités, les systèmes nerveux et endocrinien fabriquent et libèrent diverses substances chimiques (p. ex., des neurotransmetteurs, des hormones) qui fournissent les bases biologiques des états motivationnels et émotionnels (Andreassi, 2007). Le terme de « psychophysiologie » désigne le processus par lequel les états psychologiques (motivation, émotions) produisent des changements en aval dans la physiologie du corps. La psychophysiologie est l'étude de l'interaction entre les états corporels et les états mentaux. Lors d'une allocution publique, par exemple, sont produites et libérées dans le flux sanguin des orateurs diverses hormones telles que l'adrénaline et le cortisol, et ces changements hormonaux produisent des changements dans le corps entier (p. ex., augmentation du rythme cardiaque, de la pression artérielle, du rythme respiratoire et de la transpiration) qui peuvent être détectés par des tests sanguins, des tests de salive et divers types d'appareils de mesure psychophysiologique. En utilisant ces mesures, les chercheurs surveillent l'activité hormonale d'une personne, son rythme cardiaque, sa pression artérielle, son rythme respiratoire, le diamètre de ses pupilles, la conductance cutanée, son activité musculaire et d'autres indices du fonctionnement physiologique, listés dans le tableau 1.3, afin de déduire la présence et l'intensité des états motivationnels et émotionnels sous-jacents.

5.4 *Activation cérébrale*

L'activation cérébrale sous-tend chaque état motivationnel et émotionnel, comme nous le discuterons en détail dans le chapitre 3. Lorsqu'une personne a soif, son hypothalamus est activé. Lorsqu'une personne est dégoûtée, c'est son cortex insulaire qui est activé. Du fait que la motivation et les émotions produisent des patterns d'activité neuronale différents, les chercheurs peuvent utiliser des instruments et équipements très sophistiqués (p. ex., un électroencéphalogramme, l'imagerie par résonance magnétique) pour détecter, surveiller et mesurer l'activité neuronale cérébrale. Donc, en observant une augmentation en ce qui concerne l'activité hypothalamique ou du cortex insulaire, les chercheurs peuvent déduire qu'une personne ressent de la soif ou du dégoût, respectivement. En ce sens, les changements au niveau des activations du cerveau sont similaires aux changements au niveau du comportement, de l'engagement et de la psychophysiologie.

Tableau 1.3
Cinq expressions psychophysiologiques de la motivation et des émotions

Activité hormonale	Les substances chimiques présentes dans la salive et le sang, telles que le cortisol (stress) ou les catécholamines (réactions de type « combattre ou fuir »).
Activité cardiovasculaire	La contraction et le relâchement du cœur et des vaisseaux sanguins (en réaction à une tâche difficile ou à un stimulus attrayant).
Activité oculaire	Dilatation de la pupille (niveau de l'activité mentale), clins d'œil (changement dans les états cognitifs), mouvements oculaires (pensée réflexive).
L'activité électrodermale	Les changements électriques sur la surface de la peau (en réaction à un événement significatif ou menaçant).
Activité musculaire	Comme dans le cas d'expressions faciales pour des émotions spécifiques, de gestes du corps, ou lorsqu'on déplace son poids de gauche à droite lors d'une conversation de palier ennuyeuse (désir de partir).

5.5 *Informations autorapportées*

Une cinquième et dernière façon de recueillir des données pour déduire la présence, l'intensité et les caractéristiques de la motivation est simplement de demander. Les gens peuvent généralement autorapporter leur motivation, par exemple lors d'un entretien ou au travers d'un questionnaire. Un intervieweur peut évaluer l'anxiété, par exemple en demandant à la personne interrogée à quel point elle se sent anxieuse dans des contextes particuliers, ou en lui demandant de dresser un inventaire des symptômes liés à l'anxiété qu'elle pourrait ressentir, tels que des troubles de l'estomac ou des idées d'échec. Les questionnaires ont certains avantages. Ils sont faciles à administrer, peuvent être donnés à de nombreuses personnes simultanément et peuvent cibler des informations très spécifiques (Carlsmith, Ellsworth & Aronson, 1976). Mais ils comportent également des pièges et requièrent donc une prudence particulière dans leur usage. De nombreux chercheurs ont constaté un manque de concordance entre ce que les gens disent faire et ce qu'ils font réellement (Quattrone, 1985). On constate également un décalage entre ce que les personnes disent ressentir et ce que leur activité psychophysiologique indique (p. ex., « Oh, je ne suis pas fatigué, je n'ai pas faim, je n'ai pas peur. »). Donc, ce que les gens disent à propos de leurs motifs est parfois différent de ce que leur comportement, leur niveau d'engagement, leur activation physiologique et leur activité neuronale suggèrent à propos de ces mêmes motifs. Ainsi, quelle conclusion peut-on par exemple tirer quand une personne

signale verbalement ressentir un niveau faible de colère, mais montre une agressivité latente, une accélération du rythme cardiaque ainsi que des sourcils froncés ?

En raison de ces divergences, les chercheurs dans le domaine de la motivation et des émotions se fient généralement davantage aux mesures comportementales, psychophysiologiques, cérébrales et basées sur l'engagement, qu'aux données autorapportées. Les mesures autorapportées peuvent être utiles et porteuses d'information, mais doivent être étayées à l'aide de données comportementales, physiologiques, neurophysiologiques ou basées sur l'engagement.

6. Cadre théorique pour comprendre la motivation et les émotions

Une façon d'intégrer les questions éternelles de la motivation, son objet et ses modalités d'expression est résumée dans la figure 1.4. Les antécédents affectent l'état motivationnel d'une personne. Les augmentations et diminutions au niveau de cet état motivationnel (besoins, cognitions, émotions) s'expriment à travers un pattern d'activités comportementales, psychophysiologiques, neuronales, en termes d'engagement et sur le plan subjectif (autorapporté) ; on s'attend à ce que ces activités contribuent de manière positive sur toute une série de dimensions (performance, apprentissage, bien-être...).

Le modèle synthétique (figure 1.4) illustre la façon dont les psychologues de la motivation répondent à leurs éternelles questions. Plus précisément, le modèle explique ce qui cause la motivation et les émotions (antécédents), illustre l'objet d'étude central de la motivation (besoins, cognitions, émotions), montre la manière dont les motifs s'expriment (comportements, engagement, psychophysiologie, activité cérébrale, informations autorapportées), et explique pour quelles raisons l'étude de la motivation et des émotions est si importante dans la vie des gens (vu leur impact sur toute une série de dimensions).

7. Dix thèmes unificateurs

L'étude scientifique de la motivation et des émotions comprend un large éventail de propositions, d'hypothèses, de théories, de résultats et de domaines d'application. Au

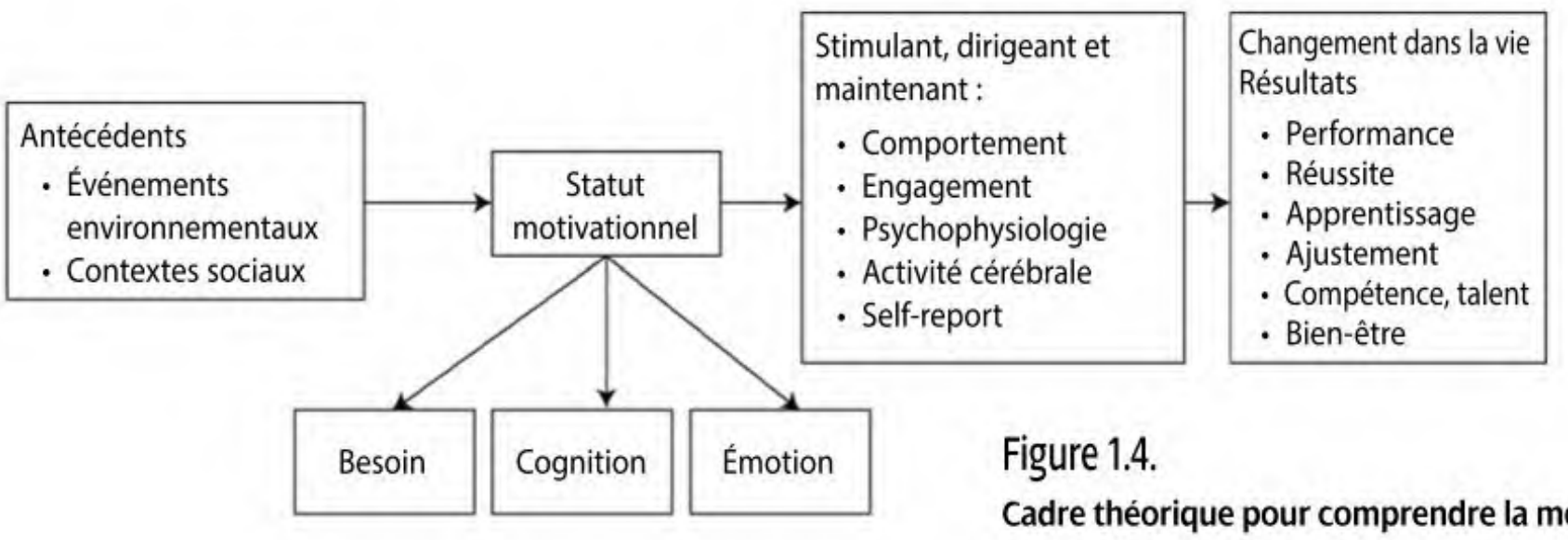


Figure 1.4.
Cadre théorique pour comprendre la motivation et les émotions

début, vous pourriez vous sentir un peu submergé par toutes ces informations. Heureusement, dix thèmes unificateurs peuvent être identifiés, permettant de rassembler ces informations de façon judicieuse et cohérente. Ces dix thèmes sont les suivants :

- la motivation et les émotions contribuent à l'ajustement et au fonctionnement ;
- la motivation et les émotions dirigent l'attention ;
- la motivation et les émotions sont des « variables intermédiaires » ;
- la motivation varie au fil du temps et influence le flux du comportement ;
- il existe plusieurs types de motivations ;
- nous ne sommes pas toujours conscients de la base motivationnelle de nos comportements ;
- l'étude de la motivation révèle ce que les gens veulent ;
- pour s'épanouir, la motivation a besoin de conditions favorables ;
- lorsqu'on essaie de motiver quelqu'un, ce qui est facile est rarement ce qui est le plus efficace ;
- il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie.

7.1 *La motivation et les émotions contribuent à l'ajustement et au fonctionnement*

Les circonstances changent constamment, tout comme les environnements dans lesquels nous vivons (à la maison, à l'école, au travail). Les exigences en termes de temps augmentent et diminuent, les opportunités vont et viennent, et les relations amicales parfois tournent mal et deviennent contraignantes. Face à un flux ininterrompu et changeant d'opportunités et de menaces, les gens doivent avoir les moyens de prendre les mesures correctrices nécessaires pour maintenir et augmenter leur fonctionnement et leur bien-être. Les motivations et les émotions sont justement ces moyens.

Lorsque les gens restent pendant des heures sans nourriture et que l'approvisionnement en nourriture est rare, la faim se déclenche. Lorsque les échéances sont nombreuses et se rapprochent, le stress augmente. Lorsqu'une personne acquiert le contrôle d'un problème difficile, le sentiment de maîtrise croît. Les changements en termes de faim, de stress et de maîtrise permettent aux gens d'agir comme des *systèmes adaptatifs complexes*. Dès lors, un thème récurrent de l'ouvrage est que les états motivationnels et émotionnels (p. ex., la faim, le stress, la maîtrise) constituent pour les individus un moyen essentiel pour réussir à faire face aux exigences inévitables et imprévisibles de la vie. Si on supprime les états motivationnels et émotionnels, les gens perdront rapidement une ressource vitale qui leur permettait de s'adapter et de maintenir leur bien-être. Toute personne désireuse de perdre du poids, d'écrire un poème original ou d'apprendre une langue étrangère sans faire appel, en premier lieu, à sa motivation et ses émotions, se rend rapidement compte que la motivation et les émotions contribuent à l'ajustement et au fonctionnement. La fonction des états motivationnels et émotionnels est justement de nous préparer à nous adapter et à fonctionner de manière optimale – à perdre du poids, à nous lancer dans la création littéraire ou à acquérir des compétences complexes.

Lorsque la motivation faiblit, l'adaptation, le fonctionnement et le bien-être personnels en pâtissent. Les gens qui se sentent impuissants à exercer un contrôle sur leur vie ont tendance à abandonner rapidement lorsqu'ils sont mis au défi (Peterson, Maier & Seligman,

1993). L'impuissance affaiblit la capacité de la personne à faire face aux défis de la vie. De même, les gens qui sont menés à la baguette, contraints et contrôlés par d'autres personnes tendent à se sentir « plats » au niveau émotionnel et à devenir insensibles à leurs besoins psychologiques intérieurs (Deci, 1995). Le fait d'être contrôlé par quelqu'un affaiblit la capacité et la volonté de la personne à générer sa propre motivation. En revanche, lorsque la qualité des états motivationnels et émotionnels d'une personne est bonne, celle-ci s'adapte mieux et se développe davantage. Lorsque des étudiants se réjouissent à l'idée d'aller à l'école, lorsque des travailleurs et travailleuses sont confiants dans leurs compétences, et lorsque les athlètes se fixent des objectifs ambitieux, alors ceux et celles qui sont responsables de la formation, de la supervision et de l'entraînement de ces personnes peuvent être assuré(e)s que chacune de ces personnes sera en mesure de s'adapter avec succès, de fonctionner de manière optimale et d'avoir un niveau de bien-être élevé. Les personnes ayant une motivation et des émotions de qualité élevée sont à même de s'adapter et de prospérer ; celles ayant un manque de motivation s'affaiblissent et souffrent.

7.2 *La motivation et les émotions donnent une direction à l'attention*

L'environnement sollicite notre attention d'une multitude de façons. Pour tout simplement conduire sur la route, par exemple, nous sommes amenés à faire beaucoup de choses : trouver notre destination, coopérer avec d'autres conducteurs, éviter de heurter d'autres voitures, écouter et répondre à la conversation des passagers qui nous accompagnent, éviter de renverser notre café, etc. De même, un étudiant doit conjointement avoir de bonnes notes, entretenir ses relations amicales, manger sainement, gérer son temps et son argent, planifier son avenir, laver ses vêtements, développer ses talents artistiques, se tenir au courant de ce qui se passe dans le monde, etc. Qui détermine si notre attention se focalise sur l'une ou l'autre chose ? Une grande partie de ce « qui détermine » vient de nos états motivationnels. Nos motivations sollicitent, d'une certaine manière, et parfois exigent de porter notre attention sur un aspect de l'environnement plutôt que sur un autre.

Nos motivations nous préparent à l'action en dirigeant notre attention sur certains comportements et modes d'action plutôt que d'autres, comme illustré dans le tableau 1.4. Les quatre colonnes du tableau correspondent, de gauche à droite, (a) aux divers aspects de

Tableau 1.4.

L'influence des motifs sur les comportements d'un(e) étudiant(e) assis(e) à son bureau

Événement environnemental	Motif généré	Séquence d'actions pertinente pour le motif	Statut d'urgence du motif en termes d'attribution de l'attention
Livre	Intérêt	Lire chapitre	*
Coca	Soif	Boire la boisson	*
Voix familières	Lien social	Parler à des amis	***
Mal de crâne	Évitement de la douleur	Prendre de l'aspirine	*****
Manque de sommeil	Se reposer	Se coucher, faire une sieste	*
Compétition dans un futur proche	Réussite	S'entraîner	**

Note : Le nombre d'astérisques dans la quatrième colonne indique l'intensité du motif activé par l'environnement. Un astérisque indique le niveau d'intensité le plus faible, cinq astérisques le niveau le plus élevé.

l'environnement qui peuvent recevoir de l'attention ou non, (b) à un motif généralement activé par cet élément de l'environnement, (c) à une séquence d'actions adaptée au motif, et (d) à une priorité hypothétique accordée à chaque séquence d'actions en fonction de l'intensité du motif associé. Lorsque six séquences d'actions sont possibles, l'attention n'est pas répartie de manière équitable entre elles, parce que les motifs associés varient en intensité (comme l'indique le nombre d'astérisques dans la dernière colonne). Vu que l'intérêt, la soif et le repos ne sont pas urgents ou importants à ce moment précis (un astérisque), leur saillance est faible et ils ne parviennent pas à attirer l'attention et à préparer à l'action adéquate par rapport au motif. Le motif d'évitement de la douleur du mal de tête est fortement saillant (cinq astérisques) et est donc un candidat sérieux pour capter l'attention et orienter le comportement vers la prise d'un cachet d'aspirine. À l'instar de nombreux motifs, la douleur a une capacité intrinsèque de saisir, retenir et orienter notre attention (Eccleston & Crombez, 1999). Par conséquent, les motifs captent notre attention ; interrompent ce que nous sommes en train de faire ; détournent notre attention d'autres choses ; nous préparent à des actions adéquates au regard du motif ; et imposent un ordre de priorité en phase avec notre motif à nos pensées, sentiments, émotions et comportements.

7.3 *La motivation et les émotions sont des « variables intermédiaires »*

Les processus motivationnels et émotionnels surgissent en réaction à des événements survenant dans l'environnement et, une fois générés, déclenchent des comportements et des conséquences (comme illustré dans la figure 1.4). La motivation et les émotions sont des variables qui interviennent entre ces causes (antécédents) et les effets (conséquences) pour expliquer le pourquoi de la relation cause-effet.

La figure 1.5 illustre ce qu'on entend par le fait que la motivation et les émotions sont des variables intermédiaires. La partie gauche de la figure montre la relation causale directe entre ce qui arrive dans l'environnement (X) et le degré auquel nous sommes capables de nous adapter et de fonctionner (Z). Par exemple, vous pourriez être traité·e de manière injuste, et alors réagir avec un acte agressif, par exemple un commentaire blessant. Pour faire le lien avec la figure 1.5, le traitement injuste cause l'acte d'agression (X → Z). Ce que les chercheurs et autres professionnels du domaine de la motivation et des émotions font, toutefois, est de se demander pourquoi vous vous êtes comporté(e) de telle façon. La partie droite de la figure 1.5 présente une autre façon de concevoir les relations causales directes.

Au lieu d'avoir une influence directe sur les conséquences, les antécédents produisent des changements au niveau de la motivation et des émotions (ligne « a »). Et ce sont ces changements au niveau de la motivation et des émotions qui produisent des changements au

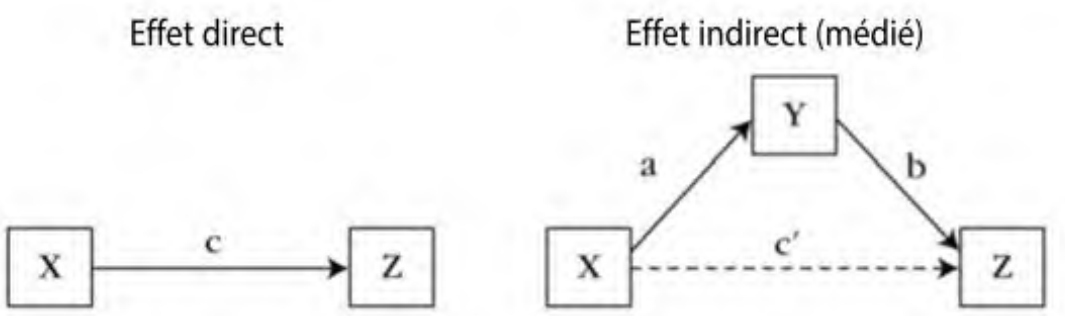


Figure 1.5.
La motivation et les émotions en tant que « variables intermédiaires »

Note : X représente la cause (les antécédents), Z représente les effets observés et Y représente l'état motivationnel ou émotionnel, qui a donc le statut de variable intermédiaire.

niveau des variables de conséquence (ligne « b »). Par exemple, si le traitement injuste a généré chez vous de la colère, alors c'est bien la colère (et non le traitement injuste) qui a mené au commentaire blessant. Si le traitement injuste avait généré chez vous une motivation ou des émotions différentes, par exemple la compassion pour l'autre personne, alors cette compassion aurait mené à un comportement différent, tel qu'une réaction empathique envers elle. Lorsqu'on prend en compte la fonction explicative des états motivationnels et émotionnels, l'effet direct X → Z disparaît (ceci est indiqué par le fait que la ligne « c », continue dans la partie gauche, devient une ligne en pointillés dans la partie droite). En d'autres termes, les états motivationnels et émotionnels sont des variables intermédiaires entre les causes environnementales et les effets observés, qui expliquent le lien entre les antécédents et les conséquences.

Le point essentiel ici est que les théories de la motivation et des émotions sont élaborées pour expliquer ce qui sous-tend la ligne cause-effet « c » dans la partie gauche de la figure 1.5. Elles font ceci en montrant la manière dont la cause change la motivation et les émotions (ligne « a ») et la manière dont la motivation et les émotions, à leur tour, provoquent l'effet (ligne « b »). Il est donc plus utile de proposer une explication motivationnelle ou émotionnelle pour un comportement et ses conséquences que de proposer une explication strictement environnementale.

7.4 *La motivation varie au fil du temps et influence le flux du comportement*

La motivation et les émotions sont des processus dynamiques, évoluant, augmentant et diminuant constamment. Il est commode de voir la motivation comme une rivière de besoins, de cognitions et d'émotions qui coule continuellement. Non seulement les forces de la motivation augmentent et diminuent sans cesse, mais en plus les gens possèdent toujours une multitude de buts différents, quel que soit le moment. Généralement, nous poursuivons un but plus intense et particulièrement adapté à la situation actuelle et, de manière subordonnée, d'autres buts ayant un rôle secondaire (en d'autres termes, un but retient notre attention, tandis que d'autres se trouvent en sommeil relatif, comme le montre le tableau 1.4). Le but le plus fort a généralement la plus grande influence sur notre comportement, mais chaque but secondaire peut devenir dominant aussitôt que les circonstances changent, et peut donc influencer le flux de nos comportements.

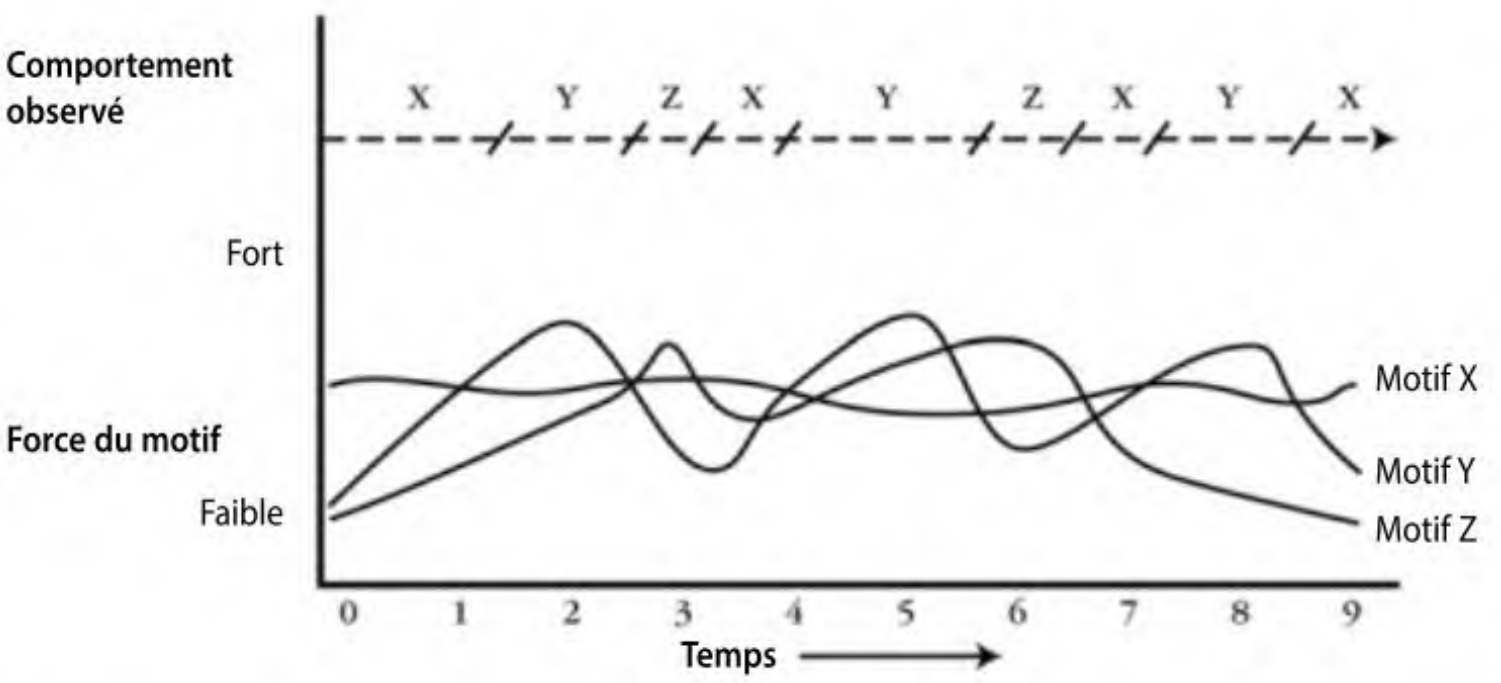
À titre d'exemple, examinons une période d'étude typique durant laquelle un(e) étudiant(e) est assis(e) à un bureau avec un livre en main. L'objectif de notre étudiant(e) est de lire ce livre : ce motif est relativement fort en raison d'un examen à venir. L'étudiant(e) lit pendant une heure, mais, pendant ce temps, la curiosité l'égare, la fatigue s'installe, et divers motifs secondaires, tels que la faim et le besoin d'affiliation, commencent à gagner en puissance. Peut-être alors qu'une odeur de pizza venant de la chambre de son colocataire va envahir le couloir, ou qu'un sms reçu d'un ami va augmenter la force relative de son motif d'affiliation. Lorsque le motif d'affiliation gagnera en force jusqu'à dominer, le flux du comportement de notre étudiant(e) changera de direction : de l'étude à l'affiliation.

Dans la figure 1.6, vous trouverez un exemple d'un flux continu de comportements dans lequel une personne effectue une série de trois comportements, X, Y et Z (p. ex., étudier, manger et s'affilier ; Atkinson, Bongort & Price, 1977). Le graphique relève les modifications dans la force de chacun des trois motifs qui produisent le flux observé du comportement. Au temps 1, le motif X (étudier) est le motif dominant, tandis que des motifs Y et Z

Figure 1.6.

Flux de comportements et les changements en force de ses motifs sous-jacents.

Source : Adapté à partir de Cognitive Control of Action, de D. Birch, J.W. Atkinson, and K. Bongort, in B. Weiner's (Ed.), *Cognitive View of Human Motivation* (pp. 71-84), New York : Academic Press, 1974.



sont secondaires. Au temps 2, le motif Y (manger) est passé en force au-dessus de X (peut-être à cause de l'odeur alléchante de pizza), alors que le motif Z reste secondaire. Au temps 3, le motif Z (affiliation) gagne relativement en dominance (peut-être à cause du sms reçu de la part d'un ami) et exerce son influence sur le flux du comportement. Dans l'ensemble, la figure 1.6 illustre que (a) les forces des motifs changent au fil du temps, (b) les gens possèdent toujours une multitude de motifs de différentes intensités – n'importe lequel pourrait attirer l'attention et participer au flux du comportement, étant donné les circonstances appropriées –, et (c) les motifs ne sont pas quelque chose qu'une personne possède ou ne possède pas, mais au contraire, ceux-ci augmentent et diminuent en fonction des circonstances.

7.5 *Il existe plusieurs types de motivations*

Dans l'esprit de nombreuses personnes, la motivation est un concept unitaire. Selon le point de vue populaire, sa caractéristique principale est sa quantité, et ce qui compte dans la motivation est « combien ». L'idée est généralement que plus il y a de motivation, mieux c'est. Les personnes travaillant dans l'enseignement, qui ont un rôle de supervision ou qui sont actives dans l'entraînement sportif se concentrent, en conséquence, sur l'éternelle question : « Comment puis-je susciter plus de motivation chez mes élèves, travailleurs et travailleuses, ou athlètes ? »

En revanche, les théoriciens de la motivation insistent sur le fait qu'il existe plusieurs *types* de motivation (Ames et Archer, 1988 ; Atkinson, 1964 ; Deci, 1992a) et que les humains sont complexes au niveau motivationnel (Vallerand, 1997). Par exemple, la motivation intrinsèque est différente de la motivation extrinsèque (Ryan & Deci, 2000a), la motivation liée à la maîtrise est différente de la motivation liée à la performance (Ames & Archer, 1988), et la motivation à la réussite est différente de la motivation à éviter l'échec (Elliot, 1997). De même, l'émotion n'est pas non plus un concept unitaire, car il existe plusieurs types d'émotions (Izard, 1991). Par exemple, une personne qui est fort en colère se comporte très différemment d'une personne qui a une peur intense. Les deux sont très motivées, et il est certes important de savoir « combien ? ». Mais « quel type ? » (d'émotion) est une question tout aussi importante à considérer, vu que les gens fâchés se comportent de manière très différente des gens qui ont peur. Ainsi, une analyse motivationnelle et émotionnelle complète du comportement répond aux deux questions : « combien » et « quel type » (d'émotion).

Lorsqu'on observe comment un athlète pratique son sport, comment un employé travaille ou comment un médecin soigne un malade, on aperçoit des variations dans l'intensité de leur motivation. Mais une question tout aussi importante à poser est de savoir pourquoi les athlètes pratiquent leur sport, pourquoi l'élève étudie, pourquoi l'employé travaille et pourquoi le médecin prodigue des soins. S'attarder aux types de motivations et d'émotions est important parce que certains types produisent une expérience de meilleure qualité, des performances plus élevées et des résultats psychologiquement plus appropriés que d'autres. Par exemple, les élèves qui apprennent par une motivation intrinsèque (l'intérêt, la curiosité) montrent plus de créativité et d'apprentissage conceptuel que les élèves qui apprennent par une motivation extrinsèque (autocollants de récompense, échéances ; Deci et Ryan, 1987). Dans les situations d'accomplissement, les élèves dont le but est d'aller vers la réussite (« Mon but est d'obtenir une note élevée ») surpassent considérablement les élèves tout aussi capables dont le but est d'éviter l'échec (« Mon but est de ne pas échouer » ; Elliot, 1999). Lorsqu'elles font régime, les personnes qui ont une motivation autonome ont tendance à mieux réussir, car elles mangent des aliments plus sains, alors que celles ayant une motivation contrôlée ont tendance à rater leur régime, car elles ont des comportements dysfonctionnels tels que des crises de boulimie (Pelletier *et al.*, 2004).

Un sujet qui est lié à cette idée est que la motivation inclut à la fois des tendances d'approche et d'évitement. D'une manière générale, les gens présupposent qu'être motivé est mieux qu'être démotivé. En réalité, et contrairement à la sagesse populaire, plusieurs systèmes de motivation sont naturellement aversifs : la douleur, la faim, la détresse, la peur, la dissonance, l'anxiété, la tension, la pression, la frustration, le perfectionnisme, l'impuissance, et ainsi de suite. Alors que nous accueillons avec plaisir les motifs orientés vers l'approche (p. ex., l'intérêt, l'espoir, la joie, la motivation à la réussite, et la réalisation de soi), les motifs aversifs (p. ex., l'anxiété, la faim) ne sont pas aussi chaleureusement accueillis, car ils continueront à nous incommoder jusqu'à ce que nous y répondions en ajustant notre comportement en conséquence. Une grande partie des états motivationnels et émotionnels fonctionnent sous le principe de « plus l'irritation est grande, plus le changement est grand » (Kimble, 1990, p. 36).

Le fait est que les êtres humains sont des animaux curieux, intrinsèquement motivés, à la recherche de sensations, avec des objectifs et des plans pour chercher à maîtriser les événements, à développer des relations interpersonnelles chaleureuses, à recevoir des récompenses attrayantes, à se développer personnellement et croître. Cependant, il est également vrai que les gens sont stressés, frustrés, souffrent d'incertitudes, de pression, de peur, de douleur, de dépression, et rencontrent des situations aversives qu'ils veulent fuir. Pour s'adapter de manière optimale, les êtres humains disposent (et ont besoin) d'un répertoire motivationnel qui comporte également des motifs aversifs, fondés sur l'évitement. Par conséquent, une compréhension profonde de la richesse des motivations humaines doit passer par une analyse des tendances d'approche tout comme des tendances d'évitement (Carver, 2006 ; Elliot, 2006).

7.6 *Nous ne sommes pas toujours conscients des bases motivationnelles de nos comportements*

Les motifs varient en ce qui concerne le degré auquel ils sont accessibles à la conscience et à un traitement verbal. Certains motifs émanent des structures du langage et du cortex (p. ex., les objectifs) et sont donc déjà accessibles à la conscience (p. ex., « J'ai

pour objectif de vendre trois polices d'assurance aujourd'hui »). Dans le cas de ces motifs, si vous demandez à la personne pourquoi il ou elle a sélectionné un certain objectif, cette personne pourra sans difficulté vous décrire les raisons rationnelles et logiques de cet objectif. D'autres motifs toutefois émanent de structures qui ne sont pas liées au langage ou de régions sous-corticales et sont, par conséquent, beaucoup moins accessibles à la conscience. Il n'y a par exemple pas beaucoup de gens qui vous diront qu'ils ont faim à cause du faible taux de leptine dans leur sang ; il y a peu de gens qui diront qu'ils ont agi de manière violente parce qu'il faisait très chaud ; et il y a peu de gens qui disent rechercher du pouvoir et un certain statut social parce que leurs parents leur ont imposé des standards élevés durant leur enfance. Ces motifs émanent de parties sous-corticales et émotionnelles du cerveau plutôt que des structures corticales liées au langage.

Bon nombre de résultats expérimentaux attestent que les motifs peuvent émaner de processus non conscients. On peut citer plusieurs exemples. Une étude a montré que les gens qui se sentent mieux après avoir reçu un cadeau inattendu sont plus susceptibles d'aider un inconnu dans le besoin que les personnes qui sont dans un état d'humeur neutre (Isen, 1987). Un autre exemple : les gens sont plus sociables lorsque le temps est ensoleillé que lorsque le temps est maussade (Kraut & Johnston, 1979). Une autre étude a montré que les gens commettent davantage d'actes criminels en été que lors des autres saisons de l'année (Anderson, 1989). Une étude menée dans le cadre du base-ball aux États-Unis a montré que les lanceurs sont plus susceptibles de frapper intentionnellement le batteur de l'équipe opposée lorsque la température est élevée plutôt que faible à moyenne (Reifman, Larrick & Fein, 1991).

Dans chacun de ces exemples, la personne n'est pas consciente de la raison pour laquelle elle a commis les actes mentionnés. Par exemple, peu de gens diraient qu'ils ont aidé une personne inconnue à cause de leur humeur, et encore moins de personnes diraient qu'elles ont commis un acte criminel ou visé la tête de joueurs de l'autre équipe avec une balle de base-ball à cause de la température élevée. Pourtant, il s'agit bien ici de conditions qui causent les motivations. En bref, ce qu'il faut retenir est que les motifs, les envies, les désirs, les humeurs, les besoins et les émotions qui régulent les comportements humains ne sont pas toujours accessibles à la conscience ou évidents à identifier. En d'autres termes, nous ne sommes pas toujours conscients des bases motivationnelles de nos comportements.

7.7 *L'étude de la motivation révèle ce que veulent les gens*

L'étude de la motivation et de l'émotion révèle ce que veulent les gens et les raisons pour lesquelles ils le veulent. Elle révèle littéralement les éléments de la nature humaine.

L'examen de la motivation et de l'émotion concerne ce que nous espérons tous, ce que nous désirons, voulons, ce dont nous avons besoin et ce dont nous avons peur. Il aborde des questions comme le fait de savoir si les gens sont essentiellement bons ou mauvais, naturellement actifs ou passifs, fraternels ou agressifs, altruistes ou égoïstes, libres de choisir ou déterminés par les contraintes biologiques, et si oui ou non les gens abritent en eux des forces poussant à la croissance et à la réalisation de soi.

Les théories de la motivation révèlent ce qui est commun aux aspirations de tous les êtres humains, en identifiant les points communs entre des gens de différentes cultures, différents cadres de vie, différentes périodes de l'histoire et différents patrimoines génétiques. Chacun d'entre nous éprouve des besoins physiologiques tels que la faim, la soif, le désir

sexuel et la tristesse. Chacun d'entre nous hérite de dispositions biologiques comme le tempérament et de circuits neuronaux associés au plaisir et à la douleur. Nous partageons tous un certain nombre d'émotions fondamentales et nous sentons tous ces émotions dans les mêmes conditions. Nous partageons les mêmes besoins psychologiques, comme les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Nous sommes tous hédonistes (chercher le plaisir, éviter la tristesse), mais ce que nous semblons chercher encore plus, c'est le développement et l'épanouissement personnels (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Les théories de la motivation révèlent aussi les motivations et émotions qui sont apprises par l'expérience et sont construites socialement au travers de déterminismes culturels (et qui ne sont donc pas forcément issues de la nature humaine). Par exemple, au travers de nos expériences, de l'exposition à certains modèles et de nos réactions face aux attentes culturelles, nous développons des objectifs, valeurs, attitudes, attentes, aspirations et perceptions de soi différents. Ces logiques qui dynamisent et orientent nos comportements résultent non pas de la nature humaine, mais de déterminismes environnementaux, sociaux et culturels. L'étude de la motivation nous apprend ainsi quelle partie du besoin et du désir découle de la nature humaine, mais aussi quelle partie du besoin et du désir provient des apprentissages personnels, sociaux et culturels. Elle révèle quelle part de la motivation et de l'émotion est universelle et innée, et quelle part est acquise et déterminée par la culture.

Une étude approfondie de la motivation et de l'émotion a révélé qu'une nature humaine unique semble ne pas exister, et qu'il faudrait plutôt parler de natures humaines multiples (Ryan, 2013). Une partie de notre nature est d'être intrinsèquement malveillant, égoïste, passif et antisocial, alors qu'une autre partie de notre nature est d'être bienveillant, coopératif, actif et prosocial.

Nous portons en nous ces deux natures. Le fait d'exploiter et d'afficher notre nature malveillante ou bienveillante dépend fortement du degré auquel le contexte social et les relations interpersonnelles autour de nous nous soutiennent ou nous frustrent. Lorsque l'environnement social est nourrissant et que nos relations interpersonnelles sont d'un grand soutien, notre nature bienveillante se manifeste et régule notre flux de comportements ; lorsque l'environnement social nous contraint et que nos relations interpersonnelles sont frustrantes, notre nature malveillante apparaît et prend le contrôle de nos comportements.

7.8 *Pour s'épanouir, la motivation a besoin de conditions favorables*

La motivation d'une personne ne peut pas être séparée du contexte social dans lequel elle s'inscrit.

Autrement dit, la motivation d'un enfant est fortement affectée par le contexte social offert par ses parents, et dépend de celui-ci. On pourrait en dire autant de la motivation des athlètes, qui est affectée par les entraîneurs ou entraîneuses, de celle des patient(e)s qui est affectée par des médecins, celle des étudiant(e)s et des élèves qui est affectée par leurs enseignants, et celle des citoyens et des citoyennes qui est affectée par leur culture. L'environnement social peut être source d'épanouissement et de soutien ou, au contraire, source de négligence et de frustration. Ceux qui sont entourés par des contextes sociaux qui les soutiennent et nourrissent leurs besoins et leurs aspirations montrent une plus grande vitalité, font l'expérience d'une croissance personnelle plus importante et prospèrent

davantage que ceux qui font l'objet de négligence et de frustration (Ryan & Deci, 2000a). Reconnaissant le rôle que les contextes sociaux jouent dans la motivation des individus et leur bien-être, les spécialistes essaient d'appliquer des principes de manière à permettre à la motivation des personnes de s'épanouir. Quatre domaines d'application sont soulignés dans ce livre :

- L'éducation
- Le travail
- Le sport et l'activité physique
- La thérapie

Dans le domaine de l'éducation, la compréhension de la motivation peut être appliquée afin de promouvoir l'engagement des élèves en classe, de favoriser la motivation à apprendre et développer leurs compétences, de contribuer au souhait de continuer à étudier plutôt que décrocher de l'école et d'aider les enseignants à créer un climat de classe propice à la motivation des élèves. Au travail, la connaissance des processus motivationnels peut être appliquée afin d'améliorer la productivité des travailleurs et travailleuses et leur satisfaction, d'aider les employé(e)s à se fixer des objectifs, éloigner le stress et organiser le travail afin d'offrir aux travailleurs et travailleuses un niveau optimal de défi, de variété et de liens de proximité avec leurs collègues. Au niveau sportif, la compréhension de la motivation peut être appliquée afin d'identifier les raisons pour lesquelles les jeunes gens participent à des sports, de concevoir des programmes d'entraînement qui favorisent une activité sportive à long terme, et de comprendre comment des facteurs tels que la compétition, les feed-back sur la performance et la fixation d'objectifs influencent la performance. En thérapie, une bonne compréhension de la motivation peut être appliquée afin d'améliorer le bien-être, de cultiver un sentiment d'authenticité et d'optimisme, de favoriser des mécanismes de défense solides, d'expliquer le paradoxe par lequel les efforts de contrôle mental échouent si souvent, et d'apprécier la contribution qu'offre la qualité des relations interpersonnelles à la motivation, aux émotions et à la santé mentale.

Lorsque vous regardez des parents, enseignant(e)s, managers, entraîneurs et entraîneuses ou encore des thérapeutes essayant de motiver les enfants, étudiant(e)s, travailleurs et travailleuses, athlètes et patient(e)s, vous pouvez constater que toutes les tentatives de motiver les autres ne sont pas nécessairement couronnées de succès. Certains de ces efforts peuvent même se retourner contre la personne et aggraver le problème motivationnel. La même chose peut être retenue à propos des tentatives de se motiver soi-même. Par exemple, prenez le temps d'examiner vraiment les émotions exprimées par les enfants, étudiant(e)s, travailleurs et travailleuses, athlètes, et patient(e)s lorsque ces personnes sont motivées par d'autres. Quand les gens s'adaptent avec succès et que leurs états motivationnels s'épanouissent, les gens expriment des émotions positives comme la joie, l'espoir, l'intérêt et l'optimisme. Mais quand les gens sont frustrés par leur environnement et que leurs états motivationnels fléchissent, ils expriment des émotions négatives comme de la tristesse, du désespoir, de la frustration, du ressentiment et du stress. Dans les chapitres ultérieurs, une grande partie du texte sera consacrée aux efforts concrets ayant pour but de se motiver soi-même et de motiver les autres.

7.9 *Lorsqu'on tente de motiver quelqu'un, ce qui est facile à faire est rarement ce qui est le plus efficace*

Il est facile de trouver des stratégies et des recommandations à propos de moyens pour se motiver soi-même et pour motiver les autres. Si quelqu'un vous demande : « Comment puis-je motiver mes employé(e)s, afin qu'ils/elles fassent preuve de plus de créativité et de productivité ? », j'imagine que vous serez capable de donner une réponse à peu près satisfaisante assez rapidement. Le problème est que lorsque ces réponses qui semblent évidentes (p. ex., « proposer des récompenses intéressantes ») sont soumises à une évaluation empirique, ces stratégies motivationnelles proposées sont souvent inefficaces. Il arrive également que ces stratégies causent des dégâts, notamment en minant la motivation qu'elles devaient renforcer. En étudiant la motivation et les émotions en profondeur, on arrive à la conclusion que ce qui est le plus facile à mettre en place en pratique est rarement ce qui est le plus efficace. Par exemple, les enseignant(e)s proposent un système d'autocollants de récompense pour motiver leurs élèves à lire, les employeurs assignent des objectifs à leurs employé(e)s, les parents proposent différentes options à leurs enfants afin d'obtenir leur docilité, et nous exprimons tous des directives et des ordres afin de dire aux autres ce qu'ils et elles doivent faire. En pratique, ces choses sont faciles à faire (donner des autocollants, assigner des objectifs, proposer des options et donner des ordres), mais ces stratégies sont généralement inefficaces et peuvent porter atteinte à la motivation.

Ce constat (« ce qui est le plus facile est rarement ce qui est le plus efficace ») pousse les chercheurs et les chercheuses en motivation et en émotion à reprendre à zéro afin de créer des interventions et un soutien motivationnel efficaces. Par exemple, les enseignant(e)s parviennent mieux à motiver leurs élèves à lire lorsqu'ils et elles prennent la peine de transformer leur plan de cours en une série d'activités que les enfants trouvent intéressantes, qui les touchent personnellement et qui provoquent chez eux la curiosité. Les employeurs tendent à mieux réussir à motiver leurs employé(e)s à être créatifs et productifs lorsqu'ils s'assoient, prennent le point de vue de l'employé(e), et l'invitent à se fixer lui-même ou elle-même des objectifs qui leur sont chers. Les parents tendent à mieux réussir à encourager leurs enfants à s'engager dans des comportements socialement constructifs lorsqu'ils leur donnent des opportunités d'actions nouvelles et attrayantes et leur expliquent des bénéfices qui peuvent découler de ces activités. De plus, tout le monde tend à mieux réussir à motiver les autres lorsqu'on met de côté les ordres et directives et que l'on s'applique à comprendre pourquoi l'autre personne ne veut en ce moment pas faire cette tâche particulière, et qu'on lui demande de donner son avis et des suggestions. Toutes ces approches pour motiver et engager les autres sont difficiles à mettre en place, mais c'est à cela que ce livre veut remédier. Si vous prenez le temps de jeter un œil au dernier chapitre de cet ouvrage (chapitre 17), vous trouverez diverses interventions assez élaborées et très efficaces.

Il va falloir 16 chapitres supplémentaires pour arriver à ce dernier chapitre sur les interventions efficaces, mais nous y arriverons.

7.10 *Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie*

Considérez comment vous pourriez répondre à une question de motivation comme : « Qu'est-ce qui pousse Jean à étudier si durement et si longtemps ? » Pour obtenir une réponse, vous pourriez commencer par une analyse de bon sens (p. ex., « Jean étudie si

durement parce qu'il a une bonne estime de lui »). En outre, vous pourriez vous rappeler d'un cas similaire à partir de votre expérience personnelle quand vous avez travaillé très durement, et vous pourriez alors généraliser cette expérience à cette situation particulière (p. ex., « La dernière fois que j'ai étudié si durement, c'était parce que j'avais un test important le lendemain »). Une troisième stratégie pourrait consister à trouver un expert sur le sujet et lui demander (p. ex., « Mon voisin est un ancien professeur, je vais lui demander pourquoi Jean étudie si durement »). Tout cela forme de bonnes ressources informatives pour aider à répondre aux questions de motivation, mais une ressource essentielle pour répondre à ces questions est une bonne théorie.

Comme présenté dans la figure 1.1, une théorie est un ensemble de variables (comme l'auto-efficacité, les buts, l'effort) et de relations qui sont censées exister entre ces variables (p. ex., des croyances fortes d'auto-efficacité encouragent les gens à se fixer des objectifs

Tableau 1.5. **Trente et une théories dans l'étude de la motivation et des émotions (avec une référence pour chacune d'entre elles)**

Théorie de la motivation	Référence pour davantage d'informations
Théorie de la motivation d'accomplissement	Elliot (1997)
Théorie de l'activation	Berlyne (1967)
Théorie de l'attribution	Weiner (1986)
Théorie de la construction et de l'élargissement	Fredrickson (2009)
Théorie de la dissonance cognitive	Harmon-Jones & Mills (1999)
Théorie de l'évaluation cognitive	Deci & Ryan (1985a)
Théorie différentielle des émotions	Izard (1991)
Théorie du « Drive »	Bolles (1975)
Théorie des dynamiques de l'action	Atkinson & Birch (1978)
Théorie de la motivation d'effectance	Harter (1981)
Théorie de l'épuisement de l'ego	Baumeister, Vohs & Tice (2007)
Théorie du développement de l'ego	Loevinger (1976)
Théorie des attentes-valeurs	Eccles & Wigfield (2002)
Hypothèse de la rétroaction faciale	Laird (1974)
Théorie de l'expérience optimale (Flow)	Csikszentmihalyi (1990)
Théorie de la fixation de buts	Locke & Latham (2002)
Théorie des motifs implicites	Schultheiss & Brunstein (2010)
Théorie de l'intérêt	Hidi & Renninger (2006)
Théorie de l'impuissance (incompétence) acquise	Seligman (1993)
Théorie du self	Dweck (2006)
Théorie de l'intensité de la motivation	Brehm & Self (1989)
Théorie des processus antagoniques	Solomon (1980)
Théorie des affects positifs	Isen (1987)
Théorie psychodynamique	Westen (1998)
Théorie de la réactance	Wortman & Brehm (1975)
Théorie de l'accomplissement de soi	Rogers (1959)
Théorie de la congruence interne	Sheldon & Elliot (1999)
Théorie de l'autodétermination	Ryan & Deci (2000)
Théorie du sentiment d'efficacité personnelle	Bandura (1997)
Théorie de la recherche de sensations	Zuckerman (1994)
Théorie transactionnelle du stress et du coping	Lazarus (1991a)

et, une fois fixés, les objectifs génèrent de grands efforts). Les théories offrent un cadre conceptuel pour interpréter les observations du comportement, et elles fonctionnent comme des ponts intellectuels liant les questions et problèmes de motivation à des réponses, solutions et applications satisfaisantes. Avec une théorie de la motivation en tête, les chercheurs abordent une question ou un problème de la manière suivante : « Eh bien, *selon la théorie de la fixation de buts*, la raison pour laquelle Jean étudie si dur et si longtemps est... » En lisant les pages de chaque chapitre et en vous familiarisant avec chaque théorie de la motivation et de l'émotion, considérez son utilité pour répondre aux questions de motivation auxquelles vous tenez le plus.

Le tableau 1.5 présente trente et une théories de la motivation qui apparaissent dans les prochains chapitres. Les théories sont énumérées ici pour deux raisons. Premièrement, la liste introduit l'idée que les théories de la motivation sont au cœur d'une analyse motivationnelle du comportement. Au lieu d'être comme un ensemble de concepts abstraits pour scientifiques, une bonne théorie est l'outil le plus pratique, le plus utilisable pour résoudre les problèmes rencontrés par les élèves, les étudiant(e)s, les enseignant(e)s, les travailleurs et travailleuses, les managers, les athlètes, les entraîneurs et entraîneuses, les parents, les thérapeutes et les patient(e)s. Pour paraphraser Kurt Lewin, il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. Les théories peuvent servir de guides utiles (validées empiriquement) pour comprendre et résoudre un problème.

Deuxièmement, la liste des théories peut servir de moyen pour évaluer votre familiarité croissante avec l'étude contemporaine de la motivation et des émotions. À l'heure actuelle, vous connaissez sans doute très peu les théories répertoriées dans le tableau, mais votre connaissance se renforcera semaine après semaine. D'ici quelques mois, vous vous sentirez plus à l'aise avec les trente et une théories énumérées dans le tableau 1.5. Si tel est le cas, alors vous pouvez être sûr(e) que vous développerez une connaissance approfondie et complète de la motivation et de l'émotion. Lorsque vous connaîtrez les théories de la motivation, vous connaîtrez la motivation.

Résumé

Le voyage pour comprendre la motivation et l'émotion commence avec l'éternelle question « Qu'est-ce qui provoque le comportement ? ». Cette question générale invite les questions plus spécifiques qui constituent les principaux problèmes à résoudre dans l'étude de la motivation. Qu'est-ce qui déclenche le comportement ? Comment le comportement est-il maintenu dans le temps ? Pourquoi un comportement est-il orienté vers certaines fins mais en écarte d'autres ? Pourquoi le comportement change-t-il de direction ? Pourquoi le comportement s'arrête-t-il ? Quelles sont les forces qui déterminent l'intensité du comportement ? Pourquoi une personne se comporte-t-elle d'une façon dans une situation particulière à un moment donné, et d'une autre manière à un autre moment ? Quelles sont les différences de motivation entre les individus et comment ces différences se manifestent-elles ? La motivation et les émotions existent en tant que disciplines scientifiques dans le but de répondre à ces questions.

L'étude de la motivation concerne ces processus internes qui donnent au comportement son énergie, sa direction et sa persévérance. L'idée d'énergie implique le fait que le comportement ait une force ; il peut donc varier en termes de force, d'intensité, de robustesse ou de résilience. L'idée de direction implique le fait que le comportement ait un but. En d'autres termes, il est destiné ou orienté vers la réalisation de certains objectifs ou résultats.

La persévérance implique le fait que le comportement ait une certaine durée et qu'il se maintienne dans diverses situations. Les trois processus internes susceptibles de donner au comportement sa force, son but et sa résilience (en d'autres termes, son énergie, sa direction et sa persévérance) sont les besoins, les cognitions et les émotions. Les besoins sont des conditions internes qui sont essentielles et nécessaires pour le maintien de la vie, pour la croissance et le bien-être. Les cognitions sont des événements mentaux, comme les croyances, les attentes et le concept de soi, qui représentent plutôt des moyens durables de penser. Les émotions sont des réactions aux événements (p. ex., une menace pour notre survie ou notre bien-être) ; elles sont complexes mais se manifestent de manière coordonnée sur les dimensions subjectives, physiologiques, fonctionnelles (tendances à l'action) et expressives (Izard, 1993).

Tant dans leur présence que dans leur intensité, la motivation et les émotions peuvent s'exprimer de cinq façons : le comportement, l'engagement, la psychophysiologie, l'activité cérébrale et les informations autorapportées. La motivation et les émotions s'expriment ouvertement au travers de différents aspects du comportement tels que l'effort, la latence, la persévérance, le choix, la probabilité de réponse, les expressions faciales et les gestes du corps. La motivation et les émotions s'expriment également au travers d'actions d'engagement, et plus précisément au travers des aspects comportementaux, émotionnels, cognitifs et agentiques de l'engagement. De plus, la motivation et les émotions s'expriment au travers de changements psychophysiologiques tels que les changements au niveau du rythme cardiaque, de la pression artérielle, du rythme respiratoire et la libération d'hormones telles que l'adrénaline et le cortisol. La motivation et les émotions s'expriment également au travers de l'activité cérébrale, par exemple par une activité accrue au niveau de régions corticales et sous-corticales précises. Enfin, la motivation et les émotions s'expriment également de façon autorapportée, lorsque les gens répondent à des questionnaires ou dans des entretiens où leur sont posées des questions précises à propos de leur vécu subjectif. Dans l'étude de la motivation et des émotions, la méthode des informations autorapportées peut être utile et porteuse d'informations, mais celles-ci doivent être étayées et vérifiées par l'activité de la personne en termes de comportement, d'engagement et d'activité physiologique et neurophysiologique.

Dix thèmes traversent l'étude de la motivation et des émotions. Ces thèmes sont les suivants : (1) la motivation et les émotions contribuent à l'adaptation ; (2) la motivation et les émotions orientent l'attention ; (3) la motivation et les émotions sont des « variables intermédiaires » ; (4) les motifs varient au fil du temps et influencent le flux du comportement ; (5) il existe plusieurs types de motivations ; (6) nous ne sommes pas toujours conscients des bases motivationnelles de notre comportement ; (7) l'étude de la motivation révèle ce que les gens veulent ; (8) pour s'épanouir, la motivation a besoin de conditions favorables ; (9) lorsqu'on cherche à motiver quelqu'un, ce qui est le plus simple à mettre en place est rarement ce qu'il y a de plus efficace ; et (10) il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. Ces 10 thèmes permettent d'organiser et de rassembler les diverses présuppositions, hypothèses, perspectives, théories, résultats et applications que l'on retrouve au sein de l'étude contemporaine de la motivation et des émotions. Vous trouverez un cadre général permettant d'illustrer que la motivation est un champ d'étude cohérent, intéressant et pratique dans la figure 1.4.

CHAPITRE 2

La motivation : perspective historique

Sommaire

1. **Origines philosophiques des concepts de motivation** 32
2. **Les théories générales** 34
3. **Apparition des mini-théories** 43
4. **Ère contemporaine** 48
5. **Bref historique de l'étude des émotions** 52
6. **Conclusion** 53

Dans le classique *Retour vers le futur*, le héros, incarné par Michael J. Fox, conduit une voiture qui est en fait une machine à remonter le temps capable de le transporter dans les années 1950. Imaginons être un passager de cette voiture et avoir la possibilité de visiter l'université locale afin de voir à quoi ressemblait un cours sur la motivation de l'époque. Outre les drôles de coupes de cheveux des étudiants et étudiantes de l'époque, un élément que nous remarquerions dans ce cours pourrait être l'absence de manuel. En effet, le premier manuel sur la motivation n'a été écrit qu'en 1964 (Cofer & Appley, 1964). Un autre élément marquant serait le programme, les sujets abordés étant la théorie des pulsions, les incitants environnementaux et le renforcement, les pulsions acquises, les conflits et les émotions. Vous pourriez parcourir l'entièreté du programme sans rien trouver concernant la manière d'appliquer la motivation : rien sur la motivation dans les écoles, rien sur la psychologie du sport, la motivation au travail, l'obésité et les régimes amaigrissants, les croyances de contrôle personnel, et ainsi de suite. Cependant, le cours comprendrait probablement des concepts psychanalytiques et des concepts liés à la réalisation de soi – une semaine consacrée à Freud, la suivante à Maslow. Le cours disposerait probablement également d'une session de laboratoire par semaine. Chaque étudiant y passerait son temps à observer les effets de différents tests sur les rats, comme l'effet produit par 24 heures de privation de nourriture sur la vitesse de course du rat vers une boîte cible remplie soit d'appétissantes graines de tournesol, soit d'une bouillie peu attrayante. Une fois revenu dans votre machine à remonter le temps et à nouveau dans le présent, vous conviendrez sans doute que l'étude de la motivation a changé plus encore que les coupes de cheveux.

1. Origines philosophiques des concepts de motivation

Si la technologie était capable de nous envoyer cette fois-ci cent ans en arrière, alors nous serions même incapables de trouver un cours sur la motivation. Les cours sur la motivation – et le champ de la motivation lui-même – ne sont en réalité pas très anciens : ils remontent à moins d'un siècle.

Les origines intellectuelles de l'étude de la motivation et des émotions remontent à la Grèce antique avec les philosophes Socrate, Platon et Aristote. Selon Platon (disciple de Socrate), la motivation provient de l'âme (ou de l'esprit, du psychisme), constituée de trois parties organisées de manière hiérarchique. Au niveau le plus primitif se trouve la dimension appétitive de l'âme, fournissant les appétits charnels et les désirs, tels que la faim et le sexe. À un deuxième niveau, on trouve la dimension compétitive fournissant les normes socialement référencées, telles que l'honneur ou la honte. Au plus haut niveau, on a la

dimension calculatrice, qui fournit les capacités de décision de l'âme, telles que la raison et le choix. Ces trois différentes dimensions de l'âme motivent différents domaines du comportement. En outre, chaque niveau supérieur peut réguler les motifs des niveaux inférieurs (la raison peut, par exemple, maîtriser les appétits de l'organisme). Ce qui est intéressant, c'est que le portrait de la motivation dressé par Platon anticipe assez bien la psychodynamique de Sigmund Freud (p. ex., voir Platon, IX, pp. 280-281). Globalement, l'aspect appétitif décrit par Platon correspond au « ça » de Freud, l'aspect compétitif au « Surmoi », et l'aspect calculateur au « Moi » (Erdélyi, 1985).

Aristote accepte la description tripartite de l'âme (appétitive, compétitive et calculatrice), hiérarchiquement organisée par Platon, mais préfère une autre terminologie (nutritive, sensible et rationnelle). La dimension nutritive de l'âme est sa dimension la plus impulsive, irrationnelle et animale. Elle génère les demandes corporelles (besoins de l'organisme) nécessaires au maintien de la vie. La dimension sensible, qui est également liée au corps, régule quant à elle le plaisir hédonique et la douleur. Quant à la composante rationnelle de l'âme, elle est propre aux êtres humains, car elle est liée aux idées, est d'ordre intellectuel et comprend la volonté. La volonté opère au niveau le plus élevé de l'âme, car elle mobilise l'intention, le choix et ce qui est divin et immortel.

Des centaines d'années plus tard, la psyché tripartite de la Grèce antique s'est trouvée réduite à un simple dualisme entre les passions du corps et la raison de l'esprit. Cette psyché en deux parties a conservé la nature hiérarchique grecque car la principale distinction réside entre ce qui est irrationnel, impulsif et biologique (le corps) d'une part, et ce qui est rationnel, intelligent et spirituel (l'esprit) d'autre part. L'impulsion qui est à l'origine de cette réinterprétation repose principalement sur la tendance intellectuelle de l'époque à mettre en évidence les dichotomies motivationnelles, opposant par exemple la passion à la raison, le bien au mal, ou la nature animale à l'âme humaine. Thomas d'Aquin, par exemple, suggère que l'organisme fournit des impulsions motivationnelles irrationnelles basées sur le plaisir, tandis que l'esprit fournit des motivations rationnelles basées sur la volonté.

Dans la période qui a suivi la Renaissance, René Descartes, philosophe français, s'inscrit dans cette même tendance du dualisme corps-esprit, en la complétant par la distinction entre les aspects passifs et actifs de la motivation. Le corps est un agent mécanique, semblable à une machine, qui est passif sur le plan motivationnel, tandis que la volonté est un agent immatériel, spirituel et actif sur le plan motivationnel. En tant qu'entité physique, le corps répond à l'environnement de façon mécanique à travers ses sens, ses réflexes et sa physiologie. L'esprit, cependant, est une entité pensante spirituelle, possédant une volonté finalisée. Il peut contrôler le corps et gouverner ses désirs.

Cette distinction entre passivité et activité a déterminé le programme de l'étude de la motivation pour les trois siècles suivants. D'une part, ce qui était nécessaire pour comprendre les motifs passifs et réactifs était une analyse mécaniste du corps. Ceci a donné lieu à la branche biologique de l'étude de la motivation, c'est-à-dire l'étude de la physiologie. D'autre part, ce qui était nécessaire pour comprendre les motifs actifs et finalisés était une analyse intellectuelle de la volonté, c'est-à-dire une approche philosophique.

Pour Descartes, la force motivationnelle ultime est la volonté. Descartes estimait que s'il parvenait à comprendre la volonté, alors il devait pouvoir comprendre la motivation. Selon Descartes, la volonté initie et oriente l'action, et elle décide à la fois s'il faut agir et comment il faut agir. Les besoins, passions, plaisirs et douleurs du corps créent des impulsions à l'action, mais ces impulsions excitent uniquement la volonté. La volonté est une faculté (un pouvoir) de l'esprit qui, par l'exercice de sa capacité à choisir, contrôle les appétits char-

nels et les passions du corps, dans l'intérêt de la vertu et de la liberté. En attribuant le pouvoir exclusif de la motivation à la volonté, l'étude de la motivation a suivi le chemin de la philosophie, puisque Descartes fournissait au champ relativement nouveau de la psychologie sa première théorie générale de la motivation.

2. Les théories générales

Dans ce chapitre, par « théorie générale » nous entendons un modèle général qui cherche à expliquer l'éventail complet des actions motivées : pourquoi nous mangeons, buvons, travaillons, jouons, sommes en concurrence, avons peur de certaines choses, lisons, tombons amoureux ou amoureuses, et ainsi de suite. L'affirmation selon laquelle « la volonté motive toutes les actions » est une théorie générale de la motivation au même titre que « l'amour de l'argent est la racine de tout mal » est une théorie générale du mal. Les deux mettent en évidence une cause unique et globale qui explique entièrement un phénomène (toute la motivation, tout le mal). L'étude historique de la motivation – de ses racines philosophiques jusqu'aux années 1960 – montre que, dans ses débuts, l'étude de la motivation comprenait trois théories générales de la motivation : d'abord la volonté, l'instinct ensuite, et enfin la pulsion.

2.1 *La volonté*

L'espoir de Descartes était que la compréhension de la volonté entraînerait inévitablement une compréhension de la motivation. La compréhension de la motivation était donc réduite à une compréhension de la volonté, les deux devenant synonymes. Un grand nombre de philosophes ont investi beaucoup d'énergie dans cet effort. Certains progrès ont été accomplis puisque les actes liés à la volonté ont pu être identifiés : l'acte de choisir (c'est-à-dire décider d'agir ou non ; Rand, 1964), l'acte de s'efforcer (c'est-à-dire produire des impulsions à agir ; Ruckmick, 1936) et l'acte de résister (c'est-à-dire résister à la tentation ; Mischel, 1974). Toutefois, après deux siècles d'analyse philosophique, les résultats étaient décevants. La volonté s'est avérée être une faculté de l'esprit mal comprise qui provient, d'une certaine manière, d'une multitude de capacités innées, de sensations externes, d'expériences de vie et de réflexions sur soi-même et ses propres idées. En outre, après être apparu, le concept de volonté a été, d'une certaine façon, doté d'intentions et d'objectifs. Et il s'est avéré que certaines personnes montrent plus de volonté que d'autres.

Pour résumer cette longue histoire, les philosophes ont constaté que la volonté est finalement aussi mystérieuse et difficile à expliquer que la motivation que cette même volonté est supposée générer. Les philosophes n'ont découvert ni la nature de la volonté ni les lois selon lesquelles elle opère. Fondamentalement, ils se sont montrés fidèles à eux-mêmes en démultipliant le problème qu'ils ont essayé de résoudre. En utilisant le concept de volonté, ils avaient à expliquer non seulement la motivation, mais aussi le motivateur : la volonté elle-même. Comme vous pouvez le constater, le problème s'est donc dédoublé. C'est pourquoi ceux et celles qui ont stimulé la nouvelle science de la psychologie, qui émergea dans les années 1870 (Schultz & Schultz, 2011), se sont mis à la recherche d'un principe de la motivation moins mystérieux. Ils ont finalement trouvé ce principe non pas dans la philosophie, mais dans la physiologie et la biologie : l'instinct.

2.2 *L'instinct*

Le déterminisme biologique de Charles Darwin a produit deux effets majeurs sur la pensée scientifique. Premièrement, il a fourni à la biologie son idée la plus importante : l'évolution. Ce faisant, le déterminisme biologique a éloigné l'esprit des chercheurs des concepts motivationnels mentalistes (tels que, par exemple, la volonté) pour le tourner vers des concepts mécanistes et génétiques. Deuxièmement, le déterminisme biologique de Darwin a mis fin au dualisme humain-animal qui avait envahi les premières études de la motivation. Il a remplacé ce dualisme par des questions notamment concernant la manière dont les animaux utilisent leurs ressources (comme la motivation) pour s'adapter aux exigences de l'environnement. Chez les philosophes anciens, la volonté était considérée comme une puissance mentale propre aux humains, ce qui impliquait que l'étude de la motivation des humains devait être séparée de celle de la motivation des animaux. Pour Darwin, cette distinction entre êtres humains et animaux était une erreur.

Selon lui, une bonne partie du comportement animal est non apprise, automatisée et héritée (Darwin, 1859, 1872). Avec ou sans expérience, les animaux s'adaptent à leur environnement. Les oiseaux construisent des nids, les poules couvent, les chiens chassent les lapins et les lapins fuient les chiens. Pour expliquer ce comportement adaptatif apparemment préprogrammé, Darwin propose de parler d'« instinct ».

Le concept motivationnel de Darwin permet d'expliquer ce que la volonté des philosophes ne parvient pas à expliquer : d'où vient la force motivationnelle en premier lieu (Beach, 1955). L'instinct naît à partir d'une substance physique, à partir d'un patrimoine génétique. Il est donc physiquement réel. Cette substance héritée et matérielle que sont les gènes pousse l'animal à agir d'une certaine manière. La raison pour laquelle l'oiseau construit un nid, la poule couve et le chien chasse est donc que ces animaux ont eu une impulsion, génétiquement prédéterminée et biologiquement suscitée, à le faire. Fondamentalement, les penseurs de la motivation du XIX^{e} siècle ont abandonné l'aspect inanimé du dualisme des philosophes, en maintenant le reste : les pulsions, les impulsions et les appétits corporels et biologiques.

Le premier psychologue à avoir popularisé une théorie de la motivation fondée sur l'instinct a été William James (1890). James, qui s'est fortement inspiré des débats et réflexions suscités par Darwin et ses contemporains, dote les êtres humains d'un nombre important d'instincts physiques (la succion, le mouvement, etc.) et mentaux (l'imitation, le jeu, la sociabilité, etc.). Selon lui, tout ce qui est nécessaire pour qu'un instinct donne lieu à une impulsion à l'action est la présence d'un stimulus approprié. Les chats chassent les souris, fuient les chiens, fuient le feu pour la simple raison qu'ils doivent biologiquement le faire. En d'autres termes, la souris suscite ou éveille l'instinct du chat à chasser, le chien éveille son instinct de fuir, et des flammes éveillent son instinct de se protéger. Autrement dit encore, la vue d'une souris (ou d'un chien, ou de feu) active chez le chat un ensemble complexe de réflexes hérités qui génèrent des impulsions à réaliser des actions spécifiques (chasser, fuir, etc.).

L'intérêt et l'engagement de la psychologie pour cette seconde théorie générale de la motivation a rapidement grandi. Une génération après James, William McDougall (1908, 1926) proposait une théorie de l'instinct qui met l'accent sur les instincts d'exploration, de lutte, de protection de sa descendance, etc. McDougall considère l'instinct comme des forces motivationnelles irrationnelles et impulsives qui orientent la personne vers un but particulier. L'instinct, écrit-il, « pousse son possesseur à percevoir et à prêter attention à des objets d'une certaine catégorie, à vivre une excitation émotionnelle d'une qualité particulière

face à de tels objets, et à agir à leur égard d'une manière particulière ou, au moins, à faire l'expérience d'une impulsion à une telle action » (McDougall, 1908, p. 30). En d'autres termes, l'instinct biaise la perception, génère des émotions et suscite un comportement dirigé vers des objectifs désirés intrinsèquement. À bien des égards, la doctrine de l'instinct de McDougall est proche des idées de James. La différence essentielle entre eux porte sur l'affirmation assez radicale de McDougall selon laquelle, sans instinct, les êtres humains ne réaliseraient aucune action. Sans ces « forces motrices principales », ceux-ci seraient des masses inertes, des corps sans aucune impulsion à l'action. En d'autres termes, la motivation humaine en sa totalité doit son origine à un ensemble d'instincts génétiquement prédéterminés (il s'agit donc bien d'une théorie générale de la motivation).

Une fois que les chercheurs ont accepté l'instinct comme théorie générale de la motivation, la tâche suivante a été de déterminer le nombre d'instincts dont disposent les êtres humains. Sur ce point, les choses sont rapidement devenues ingérables. La doctrine de l'instinct est en effet devenue désespérément spéculative et les listes d'instincts se sont allongées, incluant jusqu'à plus de six mille instincts différents (Bernard, 1924 ; Dunlap, 1919). Dans la compilation de ces listes règne alors la plus grande promiscuité intellectuelle, comme l'exprime Edwin Holt : « Si l'être humain accompagne ses semblables, c'est que "l'instinct grégaire" l'active ; s'il marche seul, c'est "l'instinct antisocial" ; s'il tripote ses pouces, c'est "l'instinct de tripotage des pouces" ; s'il ne tripote pas ses pouces, c'est "l'instinct de non-tripotage des pouces" » (Holt, 1931, p. 428). Le problème réside ici dans la tendance à confondre le fait de nommer et le fait d'expliquer. Remarquons comment la phrase suivante nomme une entité motivationnelle sans toutefois vraiment expliquer la raison sous-jacente du comportement observé. Les gens sont agressifs car ils ont l'instinct d'être agressifs. Cette phrase a l'air d'être une explication alors qu'en réalité elle est tout à fait vide de sens.

En outre, la logique sous-tendant la théorie de l'instinct apparaît comme une logique circulaire (Kuo, 1921 ; Tolman, 1923). Une explication est dite « circulaire » lorsqu'elle tente d'expliquer une observation en ses propres termes. Attardons-nous sur l'explication à propos de la manière dont l'instinct de combat motive les actes agressifs. La seule preuve que les gens possèdent un instinct de combat est qu'ils se comportent parfois de façon agressive. Pour le théoricien, il s'agit ici de la pire forme de circularité : la cause explique le comportement (instinct → comportement), alors que le comportement est utilisé comme une preuve évidente de sa cause (comportement → instinct). Ce qui manque ici, c'est une manière indépendante de déterminer si l'instinct existe vraiment. La clé pour échapper à la circularité est de faire de nouvelles prédictions, telles que la suivante : si deux animaux très similaires (c'est-à-dire des animaux qui partagent les mêmes instincts) grandissent en faisant des expériences de vie très différentes, alors leurs instincts devraient les conduire à des comportements très similaires, malgré leurs vécus différents. Lorsque les chercheurs ont effectué de telles expériences sur l'instinct maternel chez les rats (Birch, 1956) et sur la latéralisation (droitier ou gaucher) chez l'homme (Watson, 1924), les rats et les humains agissaient d'une manière qui reflétait leurs expériences différentes, plutôt que leurs instincts similaires.

La théorie de l'instinct avait commencé par être acceptée sans réserve par la psychologie, elle finit par être totalement rejetée[1]. Tout comme la psychologie avait antérieurement

1. La psychologie contemporaine n'utilise plus l'instinct pour expliquer la complexité des comportements humains. Néanmoins, le fait que les animaux non humains montrent des patterns de comportements cohérents, non acquis et stéréotypiques est un constat indéniable. Les abeilles construisent des cellules hexagonales, l'épinoche mâle attaque ce qui est rouge, et les oiseaux

abandonné l'explication par la volonté, elle finit par abandonner l'explication par l'instinct et se mit à la recherche d'un concept motivationnel de substitution afin d'expliquer la nature finalisée du comportement.

2.3 *La pulsion*

Le concept motivationnel qui est alors apparu pour remplacer l'« instinct » était le concept de « pulsion » (*drive*), proposé par Robert S. Woodworth (1918). La « pulsion » a vu le jour au sein du climat intellectuel de la biologie fonctionnelle, qui considère que la fonction du comportement est de servir les besoins du corps. Dès que surviennent chez l'animal des déséquilibres biologiques (p. ex., le manque de nourriture et d'eau), celui-ci éprouve des besoins biologiques sous forme de « pulsions ». La pulsion psychologique motive n'importe quel comportement instrumental au service des besoins de l'organisme (manger, boire, etc.). Les deux théories pulsionnelles les plus largement adoptées sont celles de Sigmund Freud (1915) et de Clark Hull (1943).

2.3.1 La théorie pulsionnelle de Freud

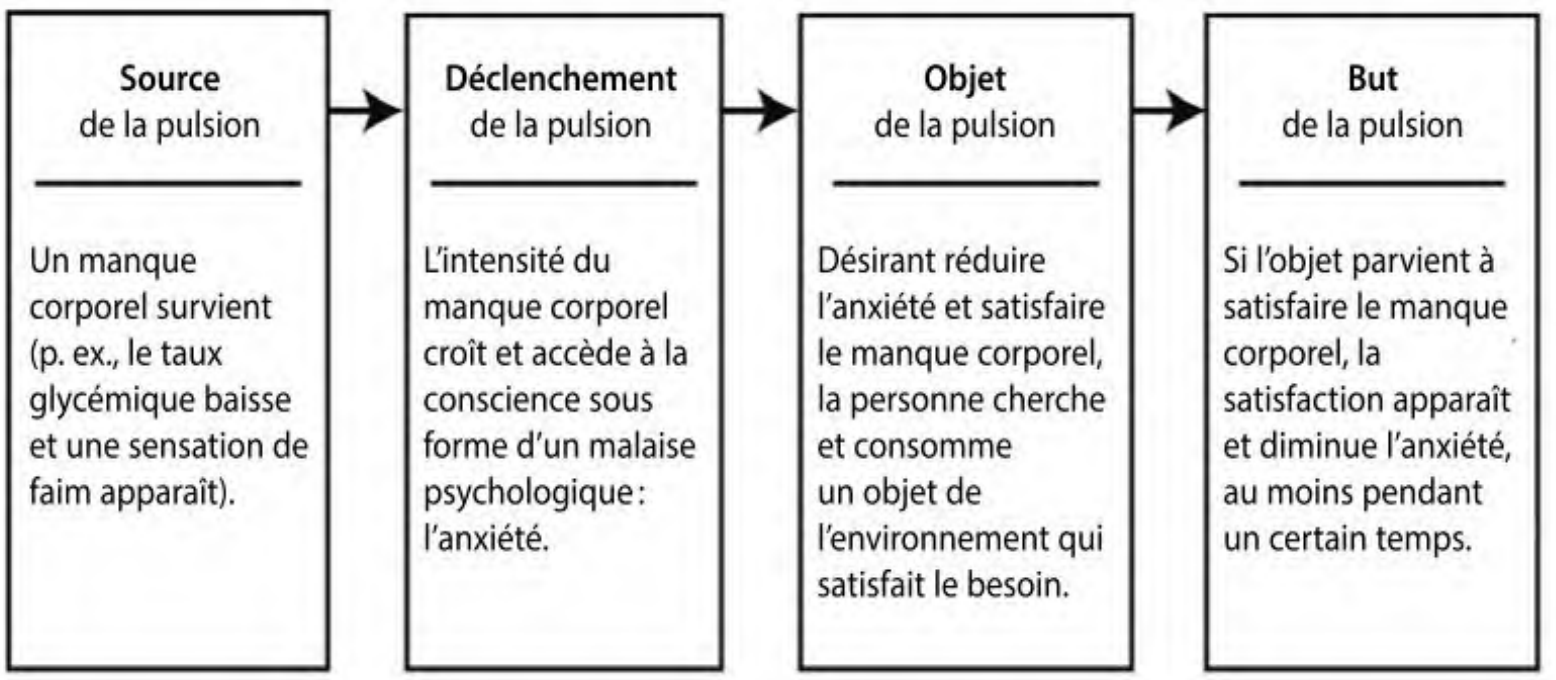
Sigmund Freud, physiologiste de formation, estime que tout comportement est motivé, et que le but du comportement est de servir la satisfaction des besoins corporels. Selon Freud, les envies biologiques (comme la faim) sont des contraintes constamment et inévitablement récurrentes, produisant des montées d'énergie dans le système nerveux (Freud, 1915). Même s'il tente de maintenir un niveau d'énergie constant et faible, le système nerveux est perpétuellement détourné de cet objectif par l'émergence, la réémergence et l'accumulation des envies biologiques. Chaque montée d'énergie perturbe la stabilité du système nerveux et produit de l'inconfort psychologique (c'est-à-dire de l'anxiété). Si la montée d'énergie augmente de manière incontrôlée, elle peut menacer la santé physique et psychologique. La pulsion apparaît donc comme une sorte de système d'alerte d'urgence psychologique qui indique qu'il faut agir. Le comportement continue jusqu'à ce que la pulsion ou l'envie qui le motivent soient satisfaites. En d'autres termes, le comportement sert les besoins de l'organisme, et l'anxiété (pulsion) agit comme une sorte d'intermédiaire pour veiller à ce que le comportement supposé répondre aux besoins survienne au bon moment et de la manière opportune[2].

---

construisent des nids. Les psychologues contemporains (et surtout les éthologistes) reconnaissent que de tels actes stéréotypiques peuvent être attribués aux instincts des animaux. Comme James l'écrivait il y a plus d'un siècle, le fait « que les instincts [...] existent dans d'énormes proportions dans le règne animal n'a besoin d'aucune preuve » (1890, p. 383). En employant le terme « instinct », les éthologistes (Eibl-Eibesfeldt, 1989 ; Lorenz, 1965 ; Moltz, 1965) parlent maintenant des structures neuronales héritées qui ne sont pas modifiées par l'environnement au cours du développement. Ces structures neuronales héritées donnent naissance non pas à des patterns généraux de comportements, mais plutôt à des parcelles de comportements particuliers spécifiques aux situations, dénommés « schémas/patterns d'action fixes ». Le fait de ne plus considérer l'instinct comme la cause de tous les comportements complexes, mais comme la cause de parcelles de comportement (patterns d'action fixes) s'est révélé être un compromis théorique confortable. Un tel compromis, théoriquement opportun, est un indicateur clair du déclin d'une théorie générale. Expliquer des parcelles de comportement ou des parcelles de motivation n'est tout simplement pas la même chose qu'expliquer l'ensemble du comportement et l'ensemble de la motivation.

2. L'une des façons de comprendre la conception freudienne de l'énergie du système nerveux (c'est-à-dire la libido) est le recours à l'analogie de la baignoire, dans laquelle le niveau d'énergie, comme de l'eau s'écoulant de manière constante, ne cesse de monter. Vu que les envies corporelles

Figure 2.1.
La théorie pulsionnelle de Freud



Freud (1915) a résumé sa théorie des pulsions en quatre composantes (indiquées dans la figure 2.1) : la source, l'impulsion (déclenchement), le but et l'objet. La source de la pulsion se trouve dans la physiologie du corps : il s'agit d'un manque de l'organisme (p. ex., le manque de nourriture). Une fois que ce manque dépasse un certain seuil, le manque corporel devient une pulsion psychologique. La pulsion a des propriétés motivationnelles. La pulsion exerce une force (impulsion) qui a pour but la satisfaction, c'est-à-dire la suppression du manque physique sous-jacent. Dans sa quête qui vise à atteindre ce but, l'individu vit l'anxiété sur le plan psychologique, et c'est cette anxiété qui motive la recherche comportementale d'un objet capable d'éliminer le manque physique ressenti. Une fois cet objet trouvé, la satisfaction du manque de l'organisme calme la pulsion/anxiété.

2.3.2 La théorie pulsionnelle de Hull

Freud, qui était un psychothérapeute, a basé sa théorie sur des études de cas de personnes présentant des troubles. Clark Hull, quant à lui, était un psychologue expérimental et il a utilisé des méthodes scientifiques modernes (p. ex., répartition aléatoire dans les conditions expérimentales) pour construire sa théorie des pulsions. Pour Hull (1943, 1952), la pulsion est une source d'énergie commune composée de tous les manques/perturbations courants de l'organisme. En d'autres termes, les besoins particuliers (nourriture, eau, sexe, sommeil, etc.) sont assemblés de manière à constituer un besoin corporel total. Pour Hull, comme pour Freud, la motivation (c'est-à-dire la pulsion) a une base purement physiologique et les besoins du corps constituent la source ultime de la motivation (il s'agit donc bien d'une théorie générale de la motivation).

La théorie pulsionnelle de Hull présente un trait caractéristique qui la distingue de toutes les autres théories antérieures de la motivation, à savoir que le niveau de motivation peut être prédit avant qu'elle ne se déclenche. Si l'on se réfère à la volonté ou à l'instinct, il est en effet impossible de prédire *a priori* quand et si une personne sera motivée. Par contre, lorsqu'un animal est privé de nourriture, d'eau, de sexe ou de sommeil, alors la pulsion augmente inévitablement et proportionnellement à la durée de cette privation. La pulsion

---

continuent à accumuler l'énergie, le besoin pressant de déverser cette énergie devient de plus en plus urgent et opportun (sinon l'eau commencerait à déborder). Plus le niveau d'énergie psychique est élevé, plus l'impulsion d'agir est grande. Des comportements adaptatifs peuvent calmer la pulsion pendant un certain moment, mais l'accumulation constante de l'énergie du système nerveux sera un problème récurrent (en d'autres termes, l'apport d'eau ne cesse jamais).

est une fonction monotone croissante du besoin total de l'organisme, qui lui-même est une fonction monotone croissante de la durée de la privation. Le fait que la pulsion puisse être connue à partir des conditions antérieures de l'environnement a marqué le début d'une étude scientifique de la motivation. Il en est ainsi parce que si on sait quelles conditions environnementales créent la motivation, alors on peut manipuler (et prédire) des états motivationnels en laboratoire. On peut aussi explorer les effets de l'état motivationnel manipulé sur une foule de conséquences (p. ex., la performance, l'apprentissage). Cette période était très excitante pour les chercheurs en psychologie de la motivation, et beaucoup pensent que l'étude de la motivation était à son apogée.

La pulsion voit le jour à partir d'une variété de perturbations de l'organisme, qui comprennent la privation de nourriture, d'eau, de partenaire sexuel et d'air, les lésions de tissus (la douleur), la régulation de la température, le besoin d'uriner, la privation de sommeil, la dépense de calories liée à l'activité, la construction du nid, et le fait de prendre de soin de la progéniture (Hull, 1943, pp. 59-60). Une fois mise en place, la pulsion énergise le comportement (Bolles, 1975). Mais bien qu'elle énergise le comportement, elle ne l'oriente pas. C'est en effet l'habitude et non la pulsion qui dirige le comportement. Comme l'a formulé un contemporain, « la pulsion est un énergisant, pas un guide » (Hebb, 1955, p. 249). Les habitudes guidant le comportement proviennent de l'apprentissage, et ce dernier se produit comme conséquence du renforcement. La recherche de Hull l'a conduit à affirmer que si une réponse est rapidement suivie d'une réduction de la pulsion, l'apprentissage se produit et l'habitude se renforce. Toute réponse qui diminue la pulsion (comme manger, boire, s'accoupler) produit un renforcement, et l'animal apprend ainsi quelle réponse entraîne une réduction de pulsion dans cette situation particulière. Pour montrer comment l'habitude et la pulsion (c'est-à-dire l'apprentissage et la motivation) produisent un comportement, Hull (1943) a développé la formule suivante :

$$ {}_sE_r = {}_sH_r \times P \text{ (version française)} \quad | \quad {}_sE_r = {}_sH_r \times D \text{ (version anglaise)} $$

La variable ${}_sE_r$ est la force du comportement (*E* signifie « potentiel d'excitation ») en présence d'un stimulus particulier. ${}_sH_r$ est la force de l'habitude (c'est-à-dire la probabilité d'une réponse particulière réduisant la pulsion, étant donné un stimulus particulier). *P* (*D* en anglais) est la pulsion (*drive*)[3]. Les aspects observables du comportement (courir, persister, etc.) sont notés par ${}_sE_r$. Les variables ${}_sH_r$ et *D* désignent les causes inobservables et sous-jacentes au comportement. Le signe de multiplication est important, indiquant que ce comportement ne se produit que lorsque l'habitude et la pulsion sont à un niveau différent de zéro. En d'autres termes, sans pulsion ($D = 0$) ou sans habitude ($H = 0$), il n'y a pas de potentiel d'excitation ($E = 0$). L'un des contemporains de Hull, Neal Miller, a résumé la théorie pulsionnelle de Hull avec une expression souvent citée : « Pulsion, signal, réponse, récompense ». En d'autres termes, la pulsion dirige l'action vers un stimulus (signal) qui, une fois atteint (par réponse), renforce (récompense) ce schéma d'actions motivées (p. ex., soif, eau, boire, renforcement).

Quelques années plus tard, Hull (1952) a étendu son système de comportement au-delà de $H \times D$ afin d'y inclure une troisième cause du comportement : la motivation par incitation

---

3. Les indices *s* et *r* représentent le « stimulus » et la « réponse ». Leur présence sert à indiquer que ${}_sH_r$ renvoie à une réponse particulière à la présence d'un stimulus particulier. De même, les indices joints à ${}_sE_r$ font référence à « l'énergie » potentielle de cette réponse, en présence de ce stimulus particulier.

(externe), en abrégé *K*[4]. En plus des propriétés motivationnelles de *D*, la valeur incitative d'un objectif (sa qualité, sa quantité, ou les deux) dynamise également l'animal. Après tout, les gens travaillent généralement plus ardemment pour 50 € que pour un euro. Reconnaissant que la motivation peut provenir de sources (de propulsion) internes (*D*) ou de sources (de traction) externes (*K*), Hull (1952) a proposé la formule suivante :

$$_sE_r = {}_sH_r \times P \times K \text{ (version française)} \quad | \quad {}_sE_r = {}_sH_r \times D \times K \text{ (version anglaise)}$$

D et *K* sont tous deux des termes motivationnels. La principale différence entre les deux est que *D* est ancré dans la stimulation interne via des perturbations corporelles, alors que *K* est enraciné dans la stimulation externe via la qualité de l'incitation. La motivation pourrait donc émerger à partir de deux sources : les pulsions internes et les incitations environnementales.

Tableau 2.1. Classement des dix plus importantes personnalités historiques en psychologie du milieu du XX^e siècle

1.	Sigmund Freud	6.	Edward Thorndike
2.	Clark Hull	7.	William James
3.	Wilhelm Wundt	8.	Max Wertheimer
4.	Ivan Pavlov	9.	Edward Tolman
5.	John Watson	10.	Kurt Lewin

À son apogée, la théorie pulsionnelle de Hull était l'une des plus populaires de l'histoire de la psychologie. Cela peut sembler une déclaration exagérée, mais prenez en considération trois événements historiques confirmant cette assertion. Tout d'abord, à peu près la moitié de tous les articles publiés dans les revues de psychologie de premier plan du début des années 1950 (notamment *Psychological Review* et *Journal of Experimental Psychology*) faisaient référence au livre publié par Hull en 1943. Deuxièmement, alors que les livres traitant de la motivation étaient pratiquement inexistants au milieu du siècle, ils étaient devenus monnaie courante dix ans plus tard (Atkinson, 1964 ; Bindra, 1959 ; Brown, 1961 ; Hall, 1961 ; Lindzey, 1958 ; Madsen, 1959 ; McClelland, 1955 ; Maslow, 1954 ; Peters, 1958 ; Stacey & DeMartino, 1958 ; Toman, 1960 ; Young, 1961). Troisièmement, dans les années 1950, l'American Psychological Association (APA) a invité ses membres à établir une liste des personnalités les plus importantes dans l'histoire de la psychologie (jusqu'au milieu du siècle). Vous trouverez les classements de ces enquêtes dans le tableau 2.1. Remarquez les deux noms figurant au sommet de la liste[5].

2.3.3 Déclin des théories pulsionnelles

La théorie pulsionnelle, dans ses versions freudienne et hullienne, reposait sur trois hypothèses fondamentales : (1) la pulsion émerge des besoins de l'organisme, (2) la pul-

4. Si vous vous demandez pourquoi la motivation par incitation a été abrégée en *K* au lieu de *I*, *K* fait référence à Kenneth Spence (Weiner, 1972). Spence a convaincu Hull de la nécessité d'incorporer la motivation par incitation dans son système comportemental. D'ailleurs, *I* a été utilisé pour une autre variable, l'inhibition, qui n'est pas abordée ici.

5. À l'aube du XXI^e siècle, la liste des psychologues éminents a pas mal changé (Haggbloom *et al.*, 2002). En 2002, Sigmund Freud a chuté à la troisième place, tandis que Clark Hull a chuté à la vingt et unième place. Le top 10 actuel, dans l'ordre croissant, atteste encore d'un certain nombre de chercheurs ayant étudié la motivation : B.F. Skinner, Jean Piaget, Sigmund Freud, Albert Bandura, Leon Festinger, Carl Rogers, Stanley Schachter, Neal Miller, Edward Thorndike et Abraham Maslow.

sion dynamise (énergise) le comportement, et (3) la réduction de la pulsion est renforçatrice et produit un apprentissage.

Tout au long des années 1950, des tests empiriques de ces trois hypothèses les ont à la fois soutenues et ont mis en évidence leurs limites. Premièrement, certaines motivations existent sans aucun besoin biologique correspondant. Par exemple, les anorexiques ne mangent pas (et ne veulent pas manger) en dépit d'un besoin biologique fort pour le faire (Klien, 1954). La motivation pourrait donc émerger à partir de sources autres que les perturbations de l'organisme. Deuxièmement, la recherche a reconnu que les sources externes (c'est-à-dire environnementales) peuvent dynamiser le comportement. Par exemple, une personne qui n'a pas forcément soif peut sentir un motif assez fort pour boire suite à la dégustation (ou à la vue ou à l'odeur) d'une boisson appréciée. Hull a bien ajouté la motivation par incitation (*K*), mais le point crucial est que les motivations ne proviennent pas seulement de la physiologie de l'organisme, mais également de beaucoup d'autres sources. Troisièmement, l'apprentissage arrive souvent sans réduction de la pulsion. Des rats affamés, par exemple, apprennent même lorsqu'ils ne sont renforcés que par une récompense non nutritive (saccharine) (Sheffield & Roby, 1950). Parce que la saccharine ne présente aucun avantage nutritionnel, elle ne peut réduire la pulsion (c'est-à-dire qu'elle ne peut assouvir les besoins de l'organisme). D'autres recherches ont montré que l'apprentissage a lieu après une induction pulsionnelle (c'est-à-dire après une augmentation de la pulsion ; Harlow, 1953). Robert White (1959), par exemple, a expliqué comment le comportement est largement motivé par une recherche de plus grande compétence (plutôt que de réduction de la pulsion). Finalement, il est devenu clair que pour qu'un apprentissage puisse se produire, la réduction de la pulsion n'est ni nécessaire ni suffisante (Bolles, 1972). Il est devenu clair au fil du temps que les chercheurs devaient élargir leur recherche intellectuelle.

2.3.4 Les années de la théorie post-pulsion

Les années 1950 et 1960 ont été des décennies de transition pour le champ de l'étude de la motivation. Au début des années 1950, les théories les plus répandues de la motivation étaient les théories générales bien connues et historiquement ancrées. La théorie pulsionnelle était dominante (Bolles, 1975 ; Hull, 1952). D'autres théories motivationnelles éminentes du milieu du siècle incluaient le niveau optimal d'excitation (Hebb, 1955 ; Berlyne, 1967), les centres de plaisir dans le cerveau (Olds, 1969), les conflits d'approche et d'évitement (Miller, 1959), les besoins universels (Murray, 1938), les motifs conditionnés (Miller, 1948) et la réalisation de soi (Rogers, 1959). Au fur et à mesure que l'étude de la motivation progressait, et que de nouvelles découvertes émergeaient, il est devenu de plus en plus clair que, si des progrès devaient être réalisés, le domaine allait devoir sortir des limites de ses théories générales. Les psychologues de la motivation des années 1970 ont commencé à parler de mini-théories de la motivation (Dember, 1965). La section suivante traite de ces mini-théories. Mais avant d'y arriver, il est utile de s'arrêter un instant pour envisager les deux principes motivationnels des années 1960 qui ont été proposés sous forme de théories générales de la motivation, en remplacement de la théorie de la pulsion : l'incitation (*incentive*) et l'excitation (*arousal*).

Considérons d'abord l'incitation. Une incitation est un événement externe (ou stimulus) qui dynamise et oriente le comportement d'approche ou d'évitement. La théorie de la réduction de la pulsion affirme que les gens sont motivés par des pulsions, qui les « poussent » vers des objectifs particuliers (comme la faim pousse la personne à chercher de la nourriture). Les théories de la motivation basées sur l'incitation affirment que les gens sont

motivés par la valeur incitative des différents objets de leur environnement, des objets qui les « attirent » (p. ex., un cheese-cake aux fraises qui attire la personne vers un restaurant). L'idée novatrice était que, si *D* devait être enlevé de l'équation *D* x *K*, alors peut-être que *K* pouvait suffire pour constituer une théorie générale de la motivation.

Les théories de l'incitation qui ont émergé dans les années 1960 ont essentiellement cherché à expliquer pourquoi les gens recherchent les incitations positives et évitent les incitations négatives (p. ex., Bolles, 1972 ; Pfaffmann, 1960 ; Young, 1966). Ces théories adoptent le concept de l'hédonisme, qui postule fondamentalement que les organismes s'approchent des signaux du plaisir et évitent les signaux de la douleur. À travers l'apprentissage, les gens forment des associations (ou attentes) selon lesquelles les objets de l'environnement ont été gratifiants et méritent donc des réponses d'approche, et selon lesquelles d'autres objets ont été source de douleur et méritent donc des réponses d'évitement. Les théories de l'incitation ont mis en avant trois nouvelles caractéristiques : (1) de nouveaux concepts motivationnels, comme l'incitation et les attentes ; (2) l'idée que les états motivationnels peuvent être acquis par l'expérience et non seulement à travers la biologie héritée ; et (3) une représentation de la motivation qui met l'accent sur les changements à chaque instant (parce que les incitations de l'environnement peuvent changer d'un moment à l'autre).

Considérons à présent l'excitation. Le désintérêt croissant pour la théorie des pulsions a été contré par un intérêt croissant pour la théorie de l'excitation. La découverte qui a jeté les bases de cette transition est venue de la constatation par les neurosciences d'un système d'excitation dans le tronc cérébral (Lindsley, 1957 ; Moruzzi & Magoun, 1949). Les idées fondamentales de l'étude de l'excitation étaient :

1. L'excitation représente une variété de processus qui gouvernent la vivacité, la veille et l'activation de l'esprit.
2. L'excitation d'une personne dépend principalement du degré auquel l'environnement est stimulant.
3. Un niveau modéré d'excitation correspond à une expérience de plaisir et de performance optimale.
4. Les gens s'engagent dans des comportements stratégiques pour augmenter ou diminuer leur niveau d'excitation.
5. Lorsque leur niveau d'excitation est trop faible, les gens cherchent des opportunités pour augmenter leur excitation : les augmentations de la stimulation environnementale sont agréables et améliorent la performance, alors que les diminutions de la stimulation environnementale sont désagréables et sapent la performance.
6. Lorsque leur niveau d'excitation est trop élevé, les gens cherchent des opportunités pour diminuer leur excitation : Les augmentations de la stimulation environnementale sont désagréables et sapent la performance, alors que les diminutions de la stimulation environnementale sont agréables et améliorent la performance.

Ces six principes peuvent être représentés ensemble sous forme de la relation « en U inversé » entre excitation et performance/bien-être qui se trouve à la figure 2.2. La courbe en U inversé, proposée pour la première fois il y a plus de cent ans par Robert Yerkes et John Dodson (1908), permet d'expliquer la relation entre niveau de stimulation environnementale et performance/bien-être (Berlyne, 1967 ; Duffy, 1957 ; Hebb, 1955 ; Lindsley, 1957 ; Malmo, 1959). Un faible niveau de stimulation environnementale produit de l'ennui et de l'agita-

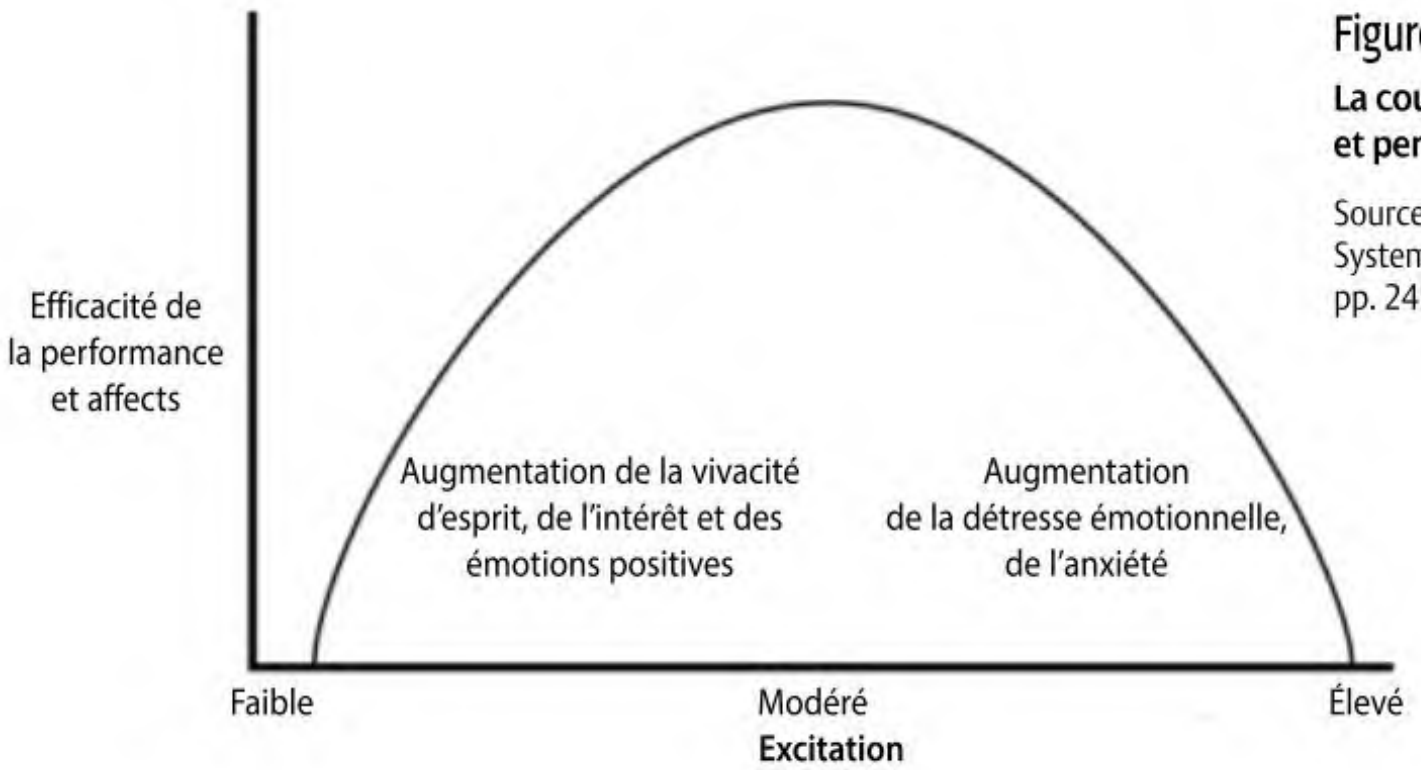


Figure 2.2.

La courbe en U inversé : relation entre excitation et performance/bien-être.

Source : De Drive and the C. N. S. – Conceptual Nervous System par D.O. Hebb, 1955, *Psychological Review*, 62, pp. 245-254.

tion ; un niveau élevé de stimulation environnementale produit de la tension et du stress. L'ennui et le stress sont des expériences désagréables auxquelles les gens cherchent à échapper. La courbe en U inversé prédit quand des augmentations et diminutions de la stimulation mènent à des affects positifs et des comportements d'approche, et quand elles mènent à des affects négatifs et des comportements d'évitement. Finalement, le niveau d'excitation est compris comme le « synonyme d'un état pulsionnel général » (Hebb, 1955, p. 249). Selon cette théorie générale, les gens préfèrent un niveau optimal d'excitation et évitent une excitation trop faible ou trop forte.

3. Apparition des mini-théories

Contrairement aux théories générales qui cherchent à expliquer toutes les différentes motivations, l'ambition des mini-théories est plus limitée, se restreignant à un phénomène motivationnel spécifique. Les mini-théories cherchent à comprendre ou à investiguer :

- un phénomène motivationnel particulier (p. ex., la motivation d'accomplissement, l'expérience optimale – flow) ;
- des circonstances particulières qui affectent la motivation (p. ex., un feed-back d'échec, des modèles de rôle) ;
- une question théorique particulière (p. ex., quelle est la relation entre cognition et émotion).

Une mini-théorie vise à expliquer quelques comportements motivés, mais pas l'ensemble des comportements motivés. Ainsi, la théorie de la motivation d'accomplissement (une mini-théorie) a vu le jour pour expliquer comment les gens répondent à des normes d'excellence, et donc pourquoi certaines personnes se montrent enthousiastes et attirées face à une norme d'excellence, tandis que d'autres manifestent de l'anxiété et de l'évitement. La théorie de la motivation d'accomplissement laisse inexpliquées un grand nombre d'actions motivées, mais elle fait un très bon travail en expliquant une part intéressante de l'action motivée.

La liste suivante énumère quelques-unes des mini-théories (avec leurs références d'origine) issues des années 1960 et 1970 :

- théorie de la motivation d'accomplissement (Atkinson, 1964) ;
- théorie attributionnelle de la motivation d'accomplissement (Weiner, 1972) ;
- théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) ;
- théorie de l'évaluation cognitive (Deci, 1975) ;
- théorie de la motivation d'effectance (White, 1959 ; Harter, 1978a) ;
- théorie Attentes × Valeur (Vroom, 1964) ;
- théorie de l'expérience optimale, Flow (Csikszentmihalyi, 1975) ;
- théorie de la motivation intrinsèque (Deci, 1975) ;
- théorie de la fixation de buts (Locke, 1968) ;
- théorie de l'impuissance (incompétence) acquise (Seligman, 1975) ;
- théorie de la réactance (Brehm, 1966) ;
- théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1977) ;
- théorie des schémas de soi (Markus, 1977).

Chacune de ces 13 mini-théories de la motivation sera discutée dans les chapitres à venir. Pour le moment, il est important de noter la transition importante au niveau de la conception de la nature de la motivation et des émotions, et que cette transition est à la base du changement de l'emphase, placée à présent sur les mini-théories, au lieu de l'instinct, la pulsion, l'incitation et l'excitation. Il est devenu de plus en plus évident que toute théorie générale était tout simplement incapable de porter le lourd fardeau consistant à expliquer la motivation (Appley, 1991). Par ailleurs, trois tendances historiques expliquent pourquoi l'étude de la motivation a abandonné les grandes théories en faveur des mini-théories de la motivation.

1. Nature active de la personne
2. Révolution cognitive
3. Pertinence sociale des questions

Confirmant ces tendances historiques, la première revue scientifique exclusivement consacrée à la question de la motivation, *Motivation and Emotion*, est apparue en 1977. Cette revue a focalisé l'essentiel de son attention sur l'exploration empirique des mini-théories de la motivation.

3.1 *Nature active de la personne*

L'objet de la théorie des pulsions a été d'expliquer comment un animal passe de l'état inactif à l'état actif (Weiner, 1990). L'hypothèse du milieu du siècle était que les animaux (y compris les humains) sont naturellement inactifs, et que le rôle de la motivation est d'éveiller les passifs pour qu'ils deviennent des actifs. C'est le cas de la pulsion, qui, comme tous les premiers construits motivationnels, explique le moteur instigateur du comportement. À titre d'illustration, une définition commune de la motivation au milieu du siècle est la suivante : « le processus de susciter l'action, de soutenir l'activité en cours et

de réguler la structure de l'activité » (Young, 1961, p. 24). La motivation est alors l'étude de la manière de dynamiser le passif.

Les psychologues de la seconde moitié du siècle dernier voyaient les choses autrement. Ils estimaient que la personne est *toujours* en train de s'orienter vers quelque chose et en train de faire quelque chose. Les gens sont intrinsèquement actifs, toujours motivés. Les gens n'ont pas besoin de motivation pour commencer à agir, car ils sont toujours en mouvement et en action. Cette conception est similaire au point de vue qu'Albert Einstein avait sur la physique des planètes, estimant que leur état naturel est le mouvement (car les forces gravitationnelles sont constamment présentes). Comme les étoiles et les planètes, les êtres humains sont constamment soumis à des poussées et des attractions. Un psychologue de la motivation du milieu du XX^{e} siècle a décrit les choses de cette manière : « Une théorie solide de la motivation devrait supposer que la motivation est constante, sans fin, fluctuante, et complexe, et qu'il s'agit d'une caractéristique quasi universelle présente chez pratiquement tous les organismes vivants » (Maslow, 1954, p. 69). Il n'y a sans doute pas de domaine où cela est plus évident que chez les petits enfants : « Ils prennent les choses, les secouent, les sentent, les goûtent, les jettent à travers la chambre, et continuent à demander "qu'est-ce que c'est ?". Ils sont infiniment curieux » (Deci & Ryan, 1985a, p. 11).

Dans leur revue du milieu des années 1960 sur les théories de la motivation, Charles Cofer et Mortimer Appley (1964) divisent les théories de la motivation de l'époque entre celles basées sur des organismes conservateurs d'énergie et passifs, et celles basées sur des organismes en quête de croissance et actifs. Les représentations passives étaient dix fois plus nombreuses que les représentations actives. Mais les théories fondées sur l'hypothèse de l'organisme actif commençaient à émerger. Les conceptions actuelles relatives à la motivation et aux émotions admettent l'hypothèse de l'organisme actif ; elles s'intéressent moins aux motivations en réponse aux manques (p. ex., la réduction de la tension, l'homéostasie, l'équilibre) et davantage aux motivations liées au développement de soi et à la croissance (p. ex., la compétence, les soi possibles, la réalisation de soi ; Appley, 1991 ; Benjamin et Jones, 1978 ; Rapaport, 1960 ; White, 1960). Dans cet ouvrage-ci, le rapport entre représentations passives et actives serait l'inverse : 1 contre 10.

3.2 *Révolution cognitive*

Les premiers concepts motivationnels – pulsion, homéostasie, excitation – étaient fondés sur la biologie et la physiologie. L'étude contemporaine de la motivation est toujours liée à la biologie, la physiologie et la sociobiologie, alors qu'au début des années 1970 le *Zeitgeist* de la psychologie (le « climat intellectuel ») s'est résolument tourné vers le cognitif (Gardner, 1985 ; Segal & Lachman, 1972). Cette tendance historique est de nos jours appelée la « révolution cognitive ». Lors de cette période, les chercheurs et chercheuses se sont concentrés sur le pouvoir de la pensée, des croyances, des attentes, des objets et des évaluations en tant que causes du comportement. La révolution cognitive s'est répandue dans le champ de la motivation comme dans pratiquement tous les champs de la psychologie (D'Amato, 1972 ; Dember, 1974).

Pour le champ de la motivation, la révolution cognitive était importante pour trois raisons principales. Premièrement, les concepts motivationnels sont passés à l'arrière-plan, pendant que l'interprétation cognitive des événements était au centre de l'attention des psychologues. D'une certaine manière, l'étude de la motivation n'était pas seulement reléguée à l'arrière-plan, mais rejetée hors de la scène, car l'on pensait initialement qu'une perspec-

tive cognitive de l'action pouvait se passer de concepts motivationnels (Hilgard, 1987). On faisait l'analogie avec l'ordinateur et son système d'opération de traitement d'informations ne nécessitant pas de motivation.

Deuxièmement, même les chercheurs et chercheuses en motivation eux-mêmes ont commencé à valoriser les processus mentaux internes et les construits cognitifs (p. ex., les attentes, les buts) et à dévaloriser (et même bannir) les construits biologiques et environnementaux. Parmi ces concepts motivationnels mentalistes, on retrouve les plans (Miller, Galanter & Pribram, 1960), les buts (Locke & Latham, 1990), les attentes (Seligman, 1975), les croyances (Bandura, 1977), les attributions (Weiner, 1972) et le concept de soi (Markus, 1977).

Troisièmement, l'image que la psychologie avait du fonctionnement humain est devenue plus « humaine plutôt que mécanique » (McKeachie, 1976, p. 831). Cette évolution idéologique d'une vision mécanique vers une vision dynamique et de la pulsion animale à la cognition humaine a été bien cernée dans le titre de l'un des textes populaires de l'époque portant sur la motivation : *Theories of Motivation : From Mechanism to Cognition* (Weiner, 1972). Une revue des études portant sur la motivation pendant les années 1960 et 1970 montre un net déclin des expériences fondées sur les états de privation de rats, et une augmentation tout aussi nette des expériences manipulant des feed-back positifs ou négatifs après une performance humaine (Weiner, 1990). Le plan expérimental n'est pas fondamentalement différent, mais l'accent placé sur les humains, et non sur les animaux, est indéniable.

La révolution cognitive a rejoint le mouvement naissant de l'humanisme. Les psychologues humanistes ont critiqué les théories de la motivation dominantes dans les années 1960, les considérant comme des théories résolument déshumanisantes. Les humanistes résistent à la métaphore de la machine qui dépeint la motivation de façon déterministe, en termes de forces biologiques inflexibles, de destins du développement (p. ex., des expériences traumatiques de l'enfance), ou de contrôles de l'environnement ou de la société (Bugental, 1967). Les idées formulées par Abraham Maslow et Carl Rogers (chapitre 15) ont exprimé une nouvelle compréhension de la psychologie des êtres humains comme étant intrinsèquement actifs, cognitivement souples et motivés à la croissance (Berlyne, 1975 ; Maslow, 1987 ; Rogers, 1961).

3.3 *Pertinence sociale des questions*

Un troisième changement important qui a contribué à instaurer les mini-théories est que les chercheurs et chercheuses ont tourné leur attention vers des questions s'avérant pertinentes pour résoudre les problèmes motivationnels auxquels les gens sont confrontés dans leur vie (McClelland, 1978), au travail (Locke & Latham, 1984), à l'école (Weiner, 1979), dans l'adaptation au stress (Lazarus, 1966), dans la résolution des problèmes de santé (Polivy, 1976), dans le traitement de la dépression (Seligman, 1975), et ainsi de suite. S'intéressant davantage aux êtres humains qu'aux animaux, les chercheurs et chercheuses ont découvert une « mine d'or » de cas de motivation d'origine naturelle en dehors du laboratoire. Ils et elles se sont ainsi concentrés de plus en plus sur des questions d'application et des problèmes socialement pertinents. Les psychologues de la motivation ont dès lors établi des contacts plus fréquents avec des psychologues d'autres domaines, comme la psychologie sociale, la psychologie industrielle et organisationnelle, la psychologie clinique et de l'orientation. En d'autres termes, ils et elles se sont montrés moins intéressés par l'étude, par exemple, de la faim comme source pulsionnelle, et plus intéressés par l'étude

des motivations sous-jacentes aux comportements alimentaires, aux régimes, à l'obésité et à la boulimie (Rodin, 1981 ; Taubes, 1998).

Mettant en exergue les recherches appliquées et pertinentes socialement, l'étude contemporaine de la motivation jouait un rôle pionnier, les chercheurs de la motivation quittant ainsi leur laboratoire pour poser leurs questions (« qu'est-ce qui provoque le comportement ? ») aux différentes branches de la psychologie. Les nouvelles alliances de la motivation avec d'autres champs de la psychologie sont illustrées dans la figure 2.3, qui montre de manière explicite comment la motivation est en relation avec d'autres cours suivis pas le lecteur ou d'autres branches de la psychologie. Ainsi, les cours de psychologie sociale, de psychologie de la personnalité et de psychologie de l'éducation auront un programme qui sera au moins en partie motivationnel. En raison de ce chevauchement, il est parfois difficile de dire où se termine l'étude de la cognition et où commence l'étude de la motivation (Sorrentino & Higgins, 1986), ou bien où se termine l'étude de la perception et où commence celle de la motivation (Bindra, 1979). Comme l'a expliqué un neuroscientifique, « les concepts motivationnels sont nécessaires pour comprendre le cerveau, tout comme les concepts cérébraux sont nécessaires pour comprendre la motivation » (Berridge, 2004, p. 205).

Le but de la figure 2.3 est de montrer que les questions que se pose l'étude de la motivation sont hautement pertinentes pour quasi tous les autres champs au sein de la psychologie, ce qui explique que les chercheurs en motivation entretiennent un dialogue constant avec un large éventail de champs d'études voisins. Il existe donc des frontières hautement perméables entre l'étude de la motivation et d'autres domaines académiques ; de nos jours, un chercheur en motivation est probablement tout autant psychologue social, psychologue de la santé ou psychopédagogue que psychologue de la motivation.

Les minces frontières entre la motivation et les domaines connexes suggèrent généralement une crise d'identité, mais dans la pratique, l'absence de frontières nettes a plutôt facilité l'échange d'idées et favorisé une ouverture à des perspectives et des méthodologies différentes (Feshbach, 1984), y compris extérieures à la psychologie (p. ex., la sociologie ; Turner, 1987). En conséquence, l'étude contemporaine de la motivation a acquis une

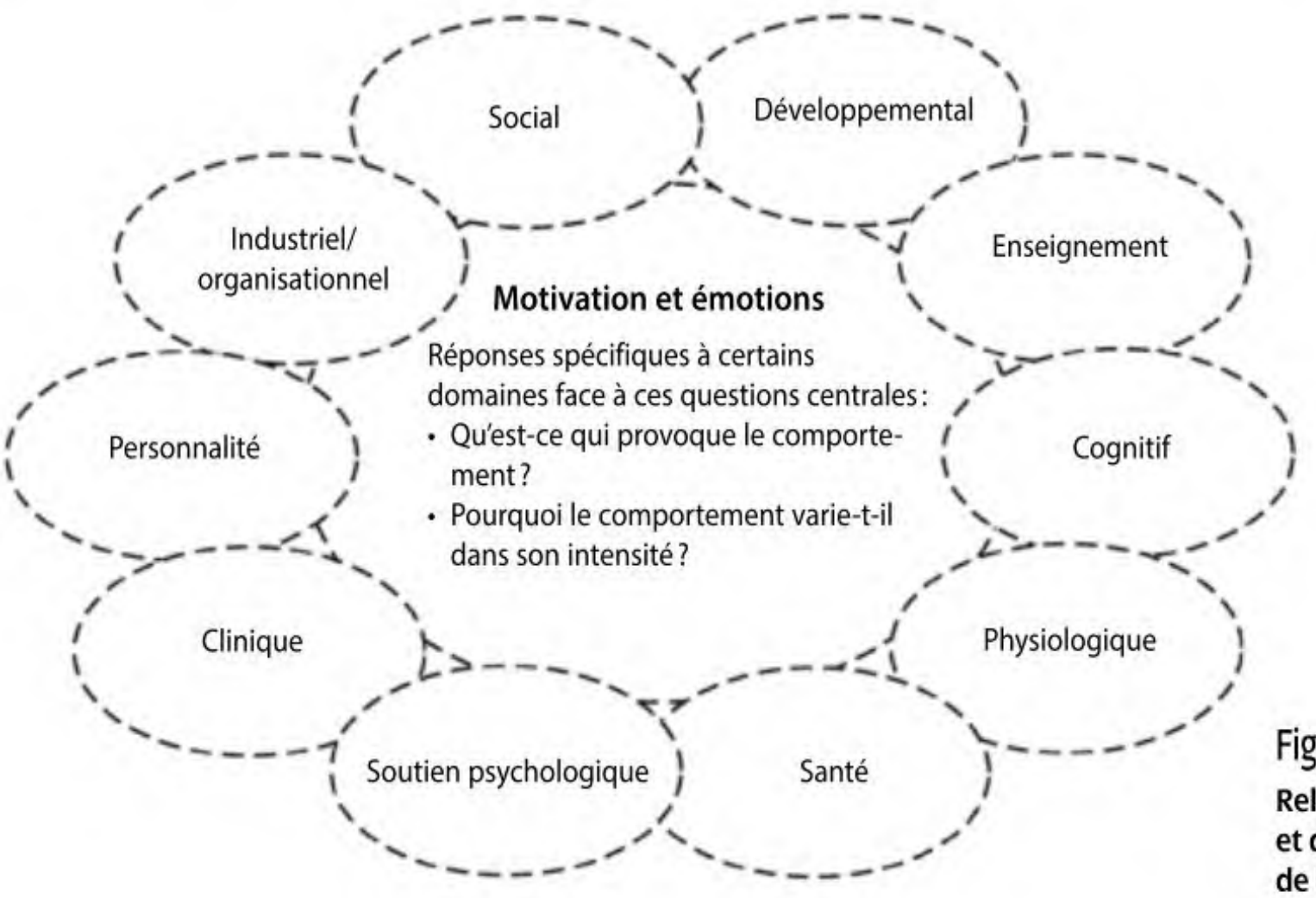


Figure 2.3.

Relation entre l'étude de la motivation et des domaines de spécialisation de la psychologie

richesse et une vitalité particulières (McNally, 1992). Une grande partie de ce qui se passe dans la recherche en motivation reflète la quête d'une compréhension approfondie des processus motivationnels tout comme des applications pratiques et utiles des principes motivationnels dans le but d'améliorer la vie des gens (Pintrich, 2003). Il est plutôt inhabituel de tomber sur une étude scientifique contemporaine sur la motivation qui n'aborde pas, à un certain degré, des applications pratiques et socialement pertinentes.

4. Ère contemporaine

Thomas Kuhn (1962, 1970), historien des sciences, attire l'attention sur le fait qu'une discipline réalise des progrès à la fois continus et discontinus. Grâce à leurs progrès continus, les acteurs de la discipline réalisent une rénovation lente, progressive et cumulative dès que de nouvelles données s'ajoutent aux anciennes et que de nouvelles idées se substituent aux idées dépassées. Par les progrès discontinus, toutefois, des idées radicales apparaissent et rivalisent avec les idées anciennes, plutôt que de s'ajouter à celles-ci. Si les idées radicales parviennent à être acceptées, les modes de pensée des chercheurs changent rapidement et radicalement, car les modèles anciens laissent la place à de nouveaux modèles.

La vision développementale de Kuhn est reprise dans le tableau 2.3. Dans sa phase préparadigmatique, une discipline s'initie ou se constitue dès que les protagonistes posent différentes questions, utilisent différentes méthodes, poursuivent différents problèmes et, en gros, expriment d'importants désaccords et en font l'objet de discussions. La discipline se trouve dans un état relativement chaotique. Dans la phase paradigmatique, les protagonistes de la discipline réussissent à atteindre un consensus quant à ce qui constitue leur cadre théorique et méthodologique commun. Ce cadre commun (le « paradigme ») permet à chaque collaborateur de comprendre les méthodes de la discipline, les questions étant posées de la même manière. Les protagonistes sont alors en mesure de travailler en collaboration pour acquérir une compréhension de plus en plus détaillée et intégrée de leur objet d'étude. Avec le temps, toutefois, les limites et les insuffisances du paradigme accepté apparaissent, dès que surgit une anomalie ne pouvant être expliquée par le paradigme dominant. Un malaise général envahit aussitôt tout le champ. Les participants recherchent de nouvelles réponses, même si ces nouvelles réponses semblent radicales. En conséquence, de nouvelles idées et de nouvelles découvertes se font jour, et ces idées et découvertes engendrent une nouvelle façon de penser (un changement de paradigme). Il ne s'agit pas d'une transition en douceur : elle implique des conflits, des rivalités, et l'opposition entre des endogroupes et des exogroupes. Toutefois, si la nouvelle façon de penser parvient à expliquer des choses que l'ancien paradigme ne parvenait pas à expliquer, un changement constructif a lieu. Armés de leur nouveau mode de pensée, les chercheurs finissent par s'installer dans le paradigme nouveau et amélioré, processus qui occupe généralement plusieurs générations de scientifiques. Deux exemples classiques de changement de paradigme se sont produits lorsque la révolution copernicienne a remplacé les idées des astronomes concernant le géocentrisme et lorsque la théorie générale de la relativité d'Einstein a détrôné la géométrie euclidienne. L'astronomie et la physique ont été radicalement transformées par ces changements de paradigme.

En tant que discipline, l'étude de la motivation a participé à la montée et à la chute de trois modes de pensée : la volonté, l'instinct et la pulsion. Chacun de ces concepts motivationnels a connu une large adhésion, mais dès que des données nouvelles ont émergé, chaque concept s'est avéré trop restrictif pour permettre de nouveaux progrès. Finalement, cha-

Tableau 2.2.

Aperçu du développement typique d'une discipline scientifique

1. Phase pré-paradigmatique	Une nouvelle science émerge. Elle se compose d'acteurs ne partageant pas le même langage ou la même base de connaissances. Les débats concernant les méthodes, les questions cruciales et les problématiques centrales à laquelle la discipline doit apporter des réponses sont fréquents.
2. Phase paradigmatique	Le factionnalisme pré-paradigmatique cède la place à un consensus à propos de ce qui constitue les méthodes, questions et problèmes à résoudre. Ce consensus partagé s'appelle un paradigme. Les protagonistes partageant ce paradigme accumulent les connaissances et réalisent des avancées croissantes.
3. Crise et révolution	Une anomalie émerge, ne pouvant pas être expliquée par le consensus/paradigme existant. Un affrontement éclate entre le mode de pensée ancien (ne pouvant pas expliquer l'anomalie) et le nouveau mode de pensée (pouvant expliquer l'anomalie).
4. Nouveau paradigme	Le nouveau mode (de pensée et d'explication) stimule le progrès de la discipline en évolution. Adoptant le nouveau consensus, les protagonistes prennent place dans le nouveau paradigme (phase paradigmatique). Le progrès revient pour susciter des avancées supplémentaires.

cun a été remplacé par une autre idée radicale, nouvelle et améliorée. Actuellement, l'étude de la motivation est pleinement dans l'ère des mini-théories. Le rejet de la pulsion comme théorie générale de la motivation a eu des conséquences positives et négatives. Comme conséquence négative, on peut citer le fait que la psychologie de la motivation a été déclassée en tant que discipline la plus importante de la psychologie, et est devenue un champ de recherche de seconde classe. Ce déclassement a été si sévère que ce champ de recherche s'est effondré pendant environ quinze ans. Les concepts motivationnels ont été mis de côté ; la discipline a été d'abord dominée par les comportementalistes qui voyaient la motivation comme quelque chose qui a lieu en dehors de la personne (sous la forme d'incitations et de facteurs renforçateurs), et ensuite par les cognitivistes qui n'ont pas jugé les concepts motivationnels utiles pour construire leur métaphore de traitement de l'information liée à l'informatique.

L'étude de la motivation n'a toutefois pas disparu. Les questions qui définissent la motivation, abordées au chapitre 1, ont perduré. Au lieu de disparaître, les spécialistes de la motivation se sont dispersés dans presque tous les domaines de la psychologie. En d'autres termes, les questions de la motivation se sont avérées significatives et pertinentes pour pratiquement tous les aspects de la psychologie (voir figure 2.3). Les chercheurs en motivation ont donc formé des alliances avec d'autres champs afin de former un réseau de chercheurs qui partagent un intérêt et un engagement pour les questions et problèmes relatifs à la motivation. Les théoriciens de l'apprentissage, les psychologues de la personnalité, les spécialistes de la psychologie sociale, les cliniciens et d'autres se sont reconnus incapables d'expliquer tous les comportements qu'ils cherchaient à expliquer sans utiliser les concepts motivationnels. Par exemple, pour les neuroscientifiques, les concepts motivationnels (p. ex., la faim, le plaisir) sont cruciaux dans la compréhension des raisons pour lesquelles le cerveau a évolué comme il l'a fait, au point qu'il est nécessaire pour la neuroscience de s'allier à l'étude de la motivation (Berridge, 2004). Ainsi se développèrent des théories de la motivation sociale (Pittman & Heller, 1988), de la motivation physiologique (Stellar & Stellar, 1986), de la motivation cognitive (Higgins & Sorrentino, 1986), de la motivation développementale (Kagan, 2003), et ainsi de suite. En outre, des théories de la moti-

vation spécifiques à des domaines d'application particuliers ont émergé, par exemple des théories visant à expliquer la motivation qui sous-tend les régimes et les crises de boulimie (Polivy & Herman, 1985), le travail (Locke & Latham, 1984, 1990 ; Vroom, 1964), le sport (Roberts, 1992 ; Straub & Williams, 1984) et l'éducation (Weiner, 1979). À la fin des années 1980, les psychologues de la motivation s'étaient immiscés dans littéralement tous les domaines de la psychologie.

4.1 *Retour de l'étude de la motivation dans les années 1990*

À partir de 1952, l'Université du Nebraska a invité les théoriciens de la motivation les plus importants de l'époque à se rassembler chaque année pour un symposium sur la motivation. Participèrent au premier symposium Harry Harlow, Judson Brown et Hobart Mowrer, des noms célèbres dans l'étude de la motivation. L'année suivante, John Atkinson et Leon Festinger ont présenté des contributions. La troisième année, Abraham Maslow, David McClelland, James Olds et Jullian Rotter ont fait des communications (encore une fois, il s'agit de noms célèbres dans l'étude de la motivation). Le symposium est rapidement devenu un succès et a joué un rôle majeur dans la définition et la réflexion autour du domaine. Le symposium s'est poursuivi sans interruption pendant 25 ans, jusqu'à ce qu'un changement fondamental se produise en 1978 (Benjamin & Jones, 1978). En 1979, le symposium a mis fin au thème de la motivation et a pris en compte des thèmes variant d'une année à l'autre, sans grand rapport avec la motivation. La rencontre de 1979 porta sur les attitudes tandis que les suivantes furent axées sur des thèmes comme le genre, les comportements addictifs et le vieillissement. Rappelons que ces années correspondent à celles du déclassement, peut-être le plus important, de la motivation dans le champ de la psychologie. Au fond, le symposium du Nebraska et la psychologie en général perdaient tout intérêt pour l'étude de la motivation (et ce pour les raisons décrites précédemment).

L'histoire, toutefois, ne se termine pas là, alors que le thème de la motivation semblait connaître une situation de crise désespérée. Attentifs aux signes de renaissance du champ de la motivation et aux recherches contemporaines (ce que nous appelons l'ère des mini-théories), les organisateurs du symposium du Nebraska en 1990 ont de nouveau invité des chercheurs de premier plan, spécialisés en motivation, à se réunir pour un congrès consacré exclusivement au concept de motivation (Dienstbier, 1991). Durant cette conférence, les organisateurs ont demandé aux participant(e)s – Mortimer Appley, Albert Bandura, Edward L. Deci, Douglas Derryberry, Carol Dweck, Don Tucker, Richard Ryan, et Bernard Weiner (encore une fois, des noms célèbres dans l'étude de la motivation) – s'ils et elles pensaient que la motivation était à nouveau un champ d'étude assez fort et mature pour supporter un retour résolu à ce thème. À l'unanimité et avec enthousiasme, les intervenant(e)s ont convenu que la motivation était à nouveau un domaine d'étude riche et prospère.

Dans les années 1970, l'étude de la motivation était au bord de l'extinction, comme l'ont reconnu deux chercheurs (Sorrentino & Higgins, 1986, p. 8). Le simple fait que les organisateurs de la conférence aient dû demander aux participants du symposium si le thème pouvait se suffire à lui-même en dit long sur la crise d'identité du domaine. L'étude de la motivation a survécu en s'alliant à d'autres champs d'études. Au même moment, les avancées en neurosciences, en psychologie évolutionniste et en méthodes statistiques ont commencé à mettre en évidence les limites d'une analyse purement cognitive du comportement (Ryan, 2007). Les cognitions sont importantes pour l'initiation et la régulation du comportement, mais les cognitions sont également intrinsèquement entremêlées avec

Encadré 2.1.
Les multiples voix dans l'étude de la motivation

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour prendre conscience de la diversité des voix participant aux efforts de compréhension de la motivation.

Les phénomènes motivationnels sont des événements complexes qui existent à plusieurs niveaux (p. ex., neurologique, cognitif, culturel). Dans la pratique, cependant, la plupart des gens tentent d'expliquer une motivation en se reposant sur une perspective unique. Par exemple, quand un adolescent se désintéresse de l'école, un parent (ou un chercheur) va généralement à la recherche de l'unique explication de la raison pour laquelle l'intérêt est faible. Une autre façon de penser à la motivation, toutefois, est de prendre conscience d'une gamme importante de forces qui expliquent la motivation. Voici une liste des neuf voix importantes dans les discussions qui ont lieu dans l'étude contemporaine de la motivation :

Perspective	Les motifs émergent de...
Comportementale	Incitations environnementales et renforcements
Neurologique	Activité cérébrale
Biologique	Hormones, psychophysiologie
Cognitive	Événements mentaux et modes de pensée
Sociocognitive	Croyances et valeurs socialement construites
Culturelle	Organisations et sociétés
Évolutionniste	Gènes et patrimoine génétique
Humaniste	Croissance du potentiel humain
Psychanalytique	Processus inconscients et implicite

La plupart des états peuvent (et doivent) être compris à plusieurs niveaux (p. ex. neurologique, cognitif, environnemental, social, etc.). De nos jours, les chercheurs en motivation ne peuvent plus se permettre de se centrer uniquement sur un seul agent motivationnel et étudier ce dernier isolément. Aujourd'hui, pratiquement tous les chercheurs en motivation insistent sur les contributions complexes d'un grand nombre d'agents motivationnels pour expliquer l'énergie, la direction et la persistance des comportements. En guise d'illustration, examinons comment nous pouvons mieux comprendre et expliquer la motivation sexuelle. Les comportementalistes soulignent cette partie du désir qui découle de l'attrait suscité par une autre personne (en d'autres termes, de son attractivité physique). Les neuroscientifiques expliquent le désir comme un produit de la dopamine, un neurotransmetteur, qui est libérée dans le cerveau sous-cortical. Les biologistes soulignent le rôle des hormones telles que la testostérone et l'ocytocine dans la présence et l'absence de désir et d'intimité. Les cognitivistes ajoutent que le désir vient des attentes, buts et valeurs. Les chercheurs sociocognitivistes pensent que nos croyances et nos attentes à propos de l'amour et des relations romantiques proviennent de l'interaction avec d'autres, tels que les pairs et les modèles. Une perspective interculturelle montre que les personnes de différentes cultures vivent leur motivation sexuelle de manière différente. Les évolutionnistes jugent que les hommes et les femmes adoptent des stratégies distinctes dans les relations amoureuses, et cherchent donc des qualités différentes chez un partenaire. Les humanistes soulignent cette partie du désir qui découle de la possibilité de participer à une relation intime, encourageant la croissance. Les psychanalystes ajoutent que nous souhaitons avoir des relations avec ceux qui correspondent à nos premiers attachements et à des modèles mentaux de ce à quoi un partenaire amoureux idéal devrait correspondre. Cet éclectisme théorique offre l'opportunité d'assembler plus de pièces du puzzle de la question « Pourquoi ? », et permet de développer une compréhension plus complète et précise de la nature et de la fonction de la motivation et des émotions.

des motivations, émotions et affects non cognitifs qui guident, limitent et même submergent les processus cognitifs. De plus, de nouvelles revues sur la motivation et les émotions ont commencé à émerger, le premier numéro de *Cognition and Emotion* ayant paru en 1987, et le premier numéro de *Emotion* ayant paru en 2001. De nouvelles sociétés se sont également signalées, telles que la Société pour l'étude de la motivation (*Society for the Study of Motivation*) en 2008.

L'étude de la motivation contemporaine dispose à nouveau de sa masse critique d'acteurs intéressés et importants. Afin d'illustrer cette conclusion optimiste, j'invite le lecteur à parcourir les principales revues de psychologie (p. ex., *Psychological Bulletin*, *Psychological Science*) ; il peut s'attendre à trouver un article relatif à la motivation dans pratiquement chaque numéro.

Les questions et les problèmes de motivation sont tout simplement trop intéressants et trop importants pour être ignorés, semble-t-il. La même conclusion peut être tirée concernant les revues spécialisées dans un certain nombre de domaines (p. ex., *Journal of Educational Psychology*, *Journal of Personality* et *Sport Psychology*). Dans les 15 chapitres à venir, le lecteur peut donc s'attendre à rencontrer un domaine en pleine expansion, un thème certes un peu désorganisé, mais intéressant, pertinent et vital. Comme l'a formulé un chercheur en motivation, « si vous proposez une façon d'aider les gens à aborder les questions importantes dans leur vie, alors vous verrez un peu partout des appels à l'aide ».

5. Bref historique de l'étude des émotions

SI l'étude historique et contemporaine de l'émotion a été parallèle et complémentaire à celle de la motivation, le développement historique de l'étude de l'émotion a tout de même connu des spécificités. Historiquement parlant, le concept d'« émotion » est relativement récent. Tel qu'il est compris aujourd'hui, le concept est apparu pour la première fois dans l'ouvrage *Les passions de l'âme* de Descartes. Pour Descartes (1649/1970), la passion désignait un « tumulte » émotionnel et impliquait une réaction corporelle incontrôlée, vigoureuse et forte. L'idée était qu'un individu fondamentalement passif vit assez confortablement, jusqu'à ce qu'un événement produise chez lui ou elle une réaction corporelle, transformant son état passif en état de tumulte, ce dernier prenant le contrôle de la pensée et de l'action. Ce que Descartes appelait « passion » serait aujourd'hui appelé « émotion ».

Ce qui remue les passions, ce sont les gens, les objets et les événements. Les individus y réagissent par l'acceptation ou le rejet, le plaisir ou la douleur, en s'adaptant ou en étant submergés. Mais les raisons pour lesquelles les gens réagissent de ces façons à des événements importants sont devenues sujets de débats. Des évolutionnistes tels que Charles Darwin (1872) argumentaient que les réactions émotionnelles sont innées et servent à l'adaptation de l'individu aux opportunités et défis émanant de l'environnement. Par exemple, un obstacle pour réaliser ses projets mène à une réaction de colère, et cette passion (émotion) augmente alors les possibilités pour la personne de s'adapter avec succès à l'obstacle. Les anthropologues culturels, tels que Margaret Mead, proposent quant à eux que les réactions émotionnelles sont apprises socialement et sont donc variables culturellement. En d'autres termes, c'est la culture – et non la biologie – qui apprend à la personne comment réagir à des obstacles qui s'imposent à elle. Comme tant de questions à propos de la nature des émotions, cette question est toujours débattue à ce jour. En effet, les questions à propos de la nature, de la fonction et de l'autorégulation potentielle des émotions déterminent tant l'étude antérieure que l'étude contemporaine des émotions.

Une question pivot de l'étude de l'émotion est de savoir à quel point les émotions sont spécifiques *vs* générales. Les premiers théoriciens des émotions, parmi lesquels William James (1884), avaient une position plutôt non spécifique. Pour James, comme pour Descartes, un événement de vie provoque de manière systématique une réaction physiologique corporelle générale (p. ex., changement du rythme cardiaque, dilatation de la pupille). Une expérience émotionnelle est essentiellement l'interprétation que fait la personne de ce pattern général de réaction (p. ex., mon cœur bat la chamade, mes mains transpirent, ma respiration est rapide ; je dois donc avoir peur). On considérait qu'il n'existe qu'un petit nombre de patterns physiologiques. Il était donc supposé que le nombre d'émotions spécifiques était également très limité. Plus tard, d'autres théoriciens des émotions, parmi

lesquels Stanley Schachter (1964), ont proposé que les réactions physiologiques d'une personne consistent en un même état général d'excitation, et que la personne a besoin d'indices environnementaux pour interpréter ces réactions émotionnelles. Les chercheurs en émotions qui ont étudié les expressions faciales, tels que Silvan Tomkins (1962, 1963), Carroll Izard (1971) et Paul Ekman (1972), ont quant à eux proposé que les gens ont un grand nombre d'expressions faciales différentes pour réagir à des événements de vie différents. Sur base de cette logique, il devait y avoir au moins autant d'émotions spécifiques que d'expressions faciales différentes (p. ex., une expression de colère, une expression de tristesse). Dans le même ordre d'idées, les théoriciens de l'évaluation cognitive, tels que Richard Lazarus (1968), ont proposé qu'il existe autant d'émotions différentes que d'évaluations de la signification des événements qui arrivent à la personne. Par exemple, en raison du fait qu'il existe énormément de formes de souffrances (p. ex., se faire insulter, vivre une perte irréversible, manger un aliment avarié, ne pas atteindre certains idéaux), il devrait y avoir une émotion spécifique pour chacune d'elles (respectivement : colère, tristesse, dégoût, honte).

Dans l'ensemble, l'étude des émotions est un champ d'étude jeune, incohérent et principalement pré-paradigmatique. Le grand point commun qui confère à l'étude des émotions sa structure et son histoire est qu'elle formule des questions éternelles que se posent les gens, telles que :

- Qu'est-ce qu'une émotion ?
- Qu'est-ce qui provoque une émotion ?
- Combien y a-t-il d'émotions ?
- À quoi servent les émotions – sont-elles utiles ou dysfonctionnelles ?
- Est-il possible de contrôler ses émotions – peuvent-elles être autorégulées ou gérées ?
- Quelle est la différence entre une émotion et une humeur ?
- Quel est le lien entre émotions et motivation ?
- Quel est le lien entre émotions et cognition ?

L'étude des émotions va continuer à progresser en tant que champ scientifique en trouvant des réponses nouvelles et plus complexes à ces questions centrales. Vous trouverez des réponses à ces huit questions au chapitre 12, portant le titre « Nature des émotions : six questions éternelles ».

6. Conclusion

Une grande part de la connaissance peut être acquise par tâtonnements à travers vingt-quatre siècles de réflexion sur la motivation et les émotions. Considérons les questions suivantes : Pourquoi se comporter de telle ou telle façon ? Pourquoi sortir de son lit le matin et faire quelque chose ? Réfléchissant à ces questions, vous constaterez que l'histoire de la motivation a commencé avec la recherche des instigateurs du comportement, c'est-à-dire la recherche permettant d'identifier ce qui dynamise ou déclenche le comportement. Pendant deux millénaires (de Platon à Descartes), l'effort intellectuel pour comprendre la motivation a été axé sur la volonté, qui faisait partie de l'âme immatérielle. Étudier une substance immatérielle, spirituelle, s'est toutefois révélé une entreprise trop difficile pour

la nouvelle science psychologique. La biologie (physiologie) s'est alors présentée comme une alternative plus appropriée, car son objet d'étude est matériel et mesurable. En cherchant les motivations du comportement, la réponse en est venue à s'orienter vers les besoins de l'organisme. L'instinct, la pulsion, l'excitation et la passion gagnaient en attractivité parce que chaque comportement manifestement dynamisé servait les besoins de l'organisme (p. ex., les gens sortent du lit parce qu'ils ont faim et ont besoin de manger quelque chose). L'incitation s'ajoutait à ces constructs motivationnels parce que l'hédonisme (chercher le plaisir, éviter la douleur) expliquait comment les événements de l'environnement pouvaient également dynamiser le comportement (p. ex., les gens sortent du lit pour se rapprocher du plaisir et éviter la douleur). De siècle en siècle, les penseurs ont amélioré leurs réponses à la question de savoir ce qui provoque le comportement : volonté, instinct, pulsion, incitation, excitation.

Dans son ensemble, cette évolution s'est déroulée plutôt bien jusqu'à ce qu'une pléiade de chercheurs se rendent compte qu'ils étaient en train de se poser la « mauvaise » question ! La question de l'instigation du comportement suppose une attitude passive et un organisme biologiquement régulé ; par conséquent, celui qui est endormi et se réveille a besoin d'un certain motif pour entrer dans un mode actif. Les chercheurs ont alors réalisé que dormir est un comportement et que le dormeur est activement engagé dans son milieu. Ils ont pris conscience qu'être en vie signifie être actif : les organismes sont donc toujours actifs et produisent toujours des comportements. Il n'y a pas de laps de temps durant lequel un organisme vivant ne se comporte pas, il n'y a pas de laps de temps durant lequel un organisme vivant ne montre pas à la fois de l'énergie et de la direction. Une personne vivante sans motivation n'existe tout simplement pas.

Il y a donc eu un déplacement dans les questions que se pose l'étude de la motivation : Pourquoi le comportement varie-t-il dans son intensité ? Pourquoi la personne fait-elle une chose plutôt qu'une autre ? Ces deux questions ont élargi l'horizon de l'étude de la motivation. L'étude contemporaine de la motivation se concentre non seulement sur l'énergie du comportement, mais aussi sur sa direction et sa persévérance. C'est pourquoi les trois tendances historiques – conception de l'organisme actif, révolution cognitive, questions de recherche socialement pertinentes – sont devenues si importantes : parce que le champ d'étude est apparu comme moins ancré dans les instigateurs du comportement, dans la biologie et dans l'expérimentation animale en laboratoire, et comme de plus en plus intéressé par ce qui dirige le comportement, par la cognition et par les problèmes motivationnels humains. Ce changement de perspective a brisé certaines barrières intellectuelles et a permis aux mini-théories d'entrer en scène, et à l'étude de la motivation de se répandre dans pratiquement tous les autres champs de la psychologie.

Résumé

Une vue historique de l'étude de la motivation permet au lecteur d'examiner comment le concept de motivation est apparu sur le devant de la scène, comment il a changé et évolué, comment les idées ont été contestées et remplacées, et enfin, comment le champ a ressurgi et a rassemblé diverses disciplines de la psychologie (Bolles, 1975). Les concepts motivationnels ont des origines philosophiques. De la Grèce antique à la Renaissance européenne, la motivation a été appréhendée à travers les deux thèmes de ce qui est bon, rationnel, immatériel et actif (c'est-à-dire la volonté) et de ce qui est primitif, impulsif, biologique et réactif (c'est-à-dire les désirs de l'organisme). L'étude philosophique de la volonté s'est avérée être une impasse, expliquant très peu de choses sur la motivation, car elle soulevait davantage de questions qu'elle n'en résolvait.

Pour expliquer la motivation, le nouveau champ de la psychologie a poursuivi une analyse plus physiologique et biologique, en se focalisant sur le concept mécaniste et génétiquement prédéterminé d'instinct. L'attrait de la notion d'instinct réside dans sa capacité à expliquer le comportement non acquis ayant une énergie et une finalité (c'est-à-dire des impulsions biologiques dirigées par des objectifs) en utilisant un concept identifiable (c'est-à-dire le patrimoine génétique). L'instinct s'est toutefois également avéré être une impasse intellectuelle, du moins dans sa prétention à servir de théorie générale de la motivation. La troisième théorie générale de la motivation se réfère à la pulsion. Selon cette conception, le comportement est motivé dans la mesure où il sert les besoins de l'organisme et rétablit une homéostasie biologique. Comme la volonté et l'instinct, la pulsion semble être pleine de promesses, en particulier parce qu'elle permet ce qu'aucune théorie de la motivation n'a permis auparavant : prédire la motivation avant qu'elle ne se manifeste, à partir de conditions antérieures (p. ex., des heures de privation). C'est pourquoi cette théorie a bénéficié d'une large adhésion, comme en témoignent les théories de Freud et de Hull. En fin de compte, la théorie des pulsions s'est montrée, elle aussi, trop limitée dans sa portée. Avec son rejet est venue la désillusion face aux théories générales, même si diverses théories de la motivation se voulant générales ont émergé avec un certain succès, notamment l'incitation et l'excitation.

Finalement, il est devenu clair que si des progrès pouvaient être réalisés dans la compréhension de la motivation, le champ serait prêt à sortir des limites des grandes théories et à embrasser des théories moins ambitieuses, mais plus prometteuses, c'est-à-dire des mini-théories. Trois tendances historiques expliquent cette transition. Premièrement, l'étude de la motivation a renoncé à son attachement à une conception passive de la nature humaine et a adopté une image plus active des êtres humains. Deuxièmement, le concept de motivation a changé, devenant résolument cognitif et humaniste. Troisièmement, le champ s'est centré sur des problèmes pertinents et socialement appliqués. L'adoption de mini-théories a été à la fois un désastre et une chance. Elle s'est montrée désastreuse en ce que la motivation a perdu son statut de discipline phare de la psychologie et est rapidement descendue à un statut de seconde classe. En retour, cependant, les chercheurs et chercheuses se sont répandus dans pratiquement tous les domaines de la psychologie (p. ex., la psychologie sociale, développementale, clinique, de l'éducation), forgeant ainsi des alliances avec d'autres domaines en vue d'échanger des idées, des concepts, des méthodologies et des perspectives. Ceci s'est avéré très positif pour l'étude de la motivation, parce que cet éparpillement des chercheurs en motivation à mener à l'émergence d'un ensemble de mini-théories éclairantes. L'étude de la motivation du XXIe siècle est marquée par diverses perspectives (voir figure 2.3), qui, toutes, apportent une pièce différente au puzzle de l'étude de la motivation et des émotions. Ce changement a brisé certaines barrières intellectuelles et a permis l'entrée en scène des mini-théories et d'un nouveau paradigme selon lequel le comportement est énergisé et orienté par des influences multi-niveaux plutôt que par une cause générale.

SI l'étude historique et contemporaine de l'émotion a été parallèle et complémentaire à celle de la motivation, le développement historique de l'étude de l'émotion a tout de même connu des spécificités. La focale de

l'étude de l'émotion, tout comme l'étude de la motivation, était d'abord ancrée dans la philosophie (Descartes), ensuite dans la biologie et l'évolution (Darwin), et aujourd'hui dans la psychologie (James, Tomkins, Izard, Ekman et Lazarus). Dans l'ensemble, l'étude des émotions reste un champ d'étude jeune, incohérent et largement pré-paradigmatique, qui forme un ensemble grâce aux questions fondamentales qu'elle se pose, telles que les suivantes : Qu'est-ce qu'une émotion ? Qu'est-ce qui provoque une émotion ? Combien d'émotions y a-t-il ? À quoi servent les émotions ? Est-il possible de contrôler et d'autoréguler nos émotions ? Quelle est la différence entre une émotion et une humeur ? L'étude des émotions continuera à se développer en trouvant de nouvelles façons, plus sophistiquées, de répondre à ces questions fondamentales.

Lectures pour aller plus loin

Ère des grandes théories

Bolles, R.C. (1975). Historical origins of motivational concepts. In R.C. Bolles, *Theory of motivation* (2nd ed., pp. 21-50). New York : Harper & Row.

Cofer, C.N., & Appley, M.H. (1964). Motivation in historical perspective. In *Motivation : Theory and research* (Chapter 2, pp. 19-55). New York : Wiley.

Hull, C.L. (1943). Primary motivation and reaction potential. In *Principles of behavior* (pp. 238-253). New York : Appleton-Century-Crofts.

Koch, S. (1951). The current status of motivational psychology. *Psychological Review*, 58, 147-154.

Kuo, Z.Y. (1921). Giving up instincts in psychology. *Journal of Philosophy*, 17, 645-664.

Ère des mini-théories

Benjamin, L.T., Jr., & Jones, M.R. (1978). From motivational theory to social cognitive development : Twenty-five years of the Nebraska Symposium. In L.T. Benjamin & M.R. Jones (Eds.). *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 26, pp. ix-xix). Lincoln : University of Nebraska Press.

Dember, W.N. (1974). Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*, 29, 161-168.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

Ère contemporaine

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Ryan, R.M. (2007). Motivation and emotion : A new look and approach for two reemerging fields. *Motivation and Emotion*, 31, 1-3.

CHAPITRE 3

Le cerveau motivé et émotionnel

Sommaire

1. **Motivation, émotions et neurosciences** 59
2. **Bases neurophysiologiques de la motivation et des émotions** 62
3. **Structures cérébrales individuelles impliquées dans la motivation et les émotions** 64
4. **Les hormones** 82
5. **Conclusion** 83

En entrant dans le bâtiment du département de psychologie avec un ami ou une amie, vous apercevez une affiche annonçant le recrutement de participants pour une expérience en neurosciences. Les volontaires recevront 50 € pour leur participation. Vous et votre ami(e) vous regardez mutuellement et décidez de prendre part à l'expérience. En arrivant, vous vous apercevez que la pièce dans laquelle a lieu l'expérience vous fait plus penser à un hôpital qu'à un département de psychologie. Une énorme machine – un scanner IRM*f* – occupe une pièce, un second scanner IRM*f* occupe une deuxième pièce, et un grand nombre d'ordinateurs installés dans la troisième pièce – la pièce de régie centrale – permettent de contrôler ce qui se passe pour les personnes qui se trouvent dans ces deux machines énormes.

L'expérience commence. Vous êtes couché(e) dans l'une des machines et votre ami(e) dans l'autre. Ensemble, vous allez jouer à un jeu et prendre des décisions. Il y aura deux tours de jeu. Pendant le premier tour, vous aurez le rôle de « proposant » et votre ami(e) celui de « répondant ». Pour commencer le tour de jeu, on vous donne 20 € et on vous demande quelle part vous désirez garder pour vous et quelle part vous désirez donner à votre ami(e). Les règles sont simples : si le répondant accepte votre proposition, vous gardez tous les deux le montant sur lequel vous vous êtes mis d'accord ; si le répondant refuse votre proposition, aucun(e) de vous ne garde l'argent. Ce jeu oppose les intérêts personnels (garder une grande part du montant pour soi) et les préoccupations sociales (être juste et partager l'argent).

Imaginons que, pendant le premier tour, vous proposez 12 € pour vous-même et 8 € pour votre ami(e). Après tout, ces 20 € sont à vous, et c'est vous qui décidez quoi faire avec l'argent. Vous envoyez le message « Garder 12 €, Donner 8 € », et attendez de voir si l'autre personne accepte ou rejette l'offre. Une minute plus tard, vous recevez le message « Accepte offre ». Pendant le deuxième tour, les rôles sont inversés : votre ami(e) est à présent dans le rôle de proposant, et vous êtes le répondant. Vous attendez une proposition. Elle arrive : « Garder 18 €, Donner 2 €. » Ceci n'est pas juste. Ce n'est pas correct. C'est de la cupidité et de l'exploitation. Un peu énervé, vous appuyez sur « Refuser offre ». Vous perdez un gain de 2 €, mais vous empêchez également votre soi-disant ami(e) de profiter de vous. L'expérience se termine.

L'expérimentatrice vous invite, vous et votre ami(e), dans la salle de régie pour vous montrer votre activité cérébrale lors du jeu. En quelques clics, diverses images cérébrales apparaissent à l'écran (voir figure 3.1). En regardant les scans cérébraux, l'expérimentatrice vous dit : « O.K., je vais tenter de deviner les décisions que vous avez prises. » Elle indique le scan cérébral de la partie supérieure gauche de la figure 3.1 – il s'agit de vous dans le rôle de proposant lors du premier tour de jeu. Elle dit : « Je peux dire, à partir de l'activité dans votre noyau accumbens (a), que vous trouviez les 20 € attrayants et, à partir de l'activité dans votre cortex dorsolatéral préfrontal (panneau supérieur droit), b) que vous avez

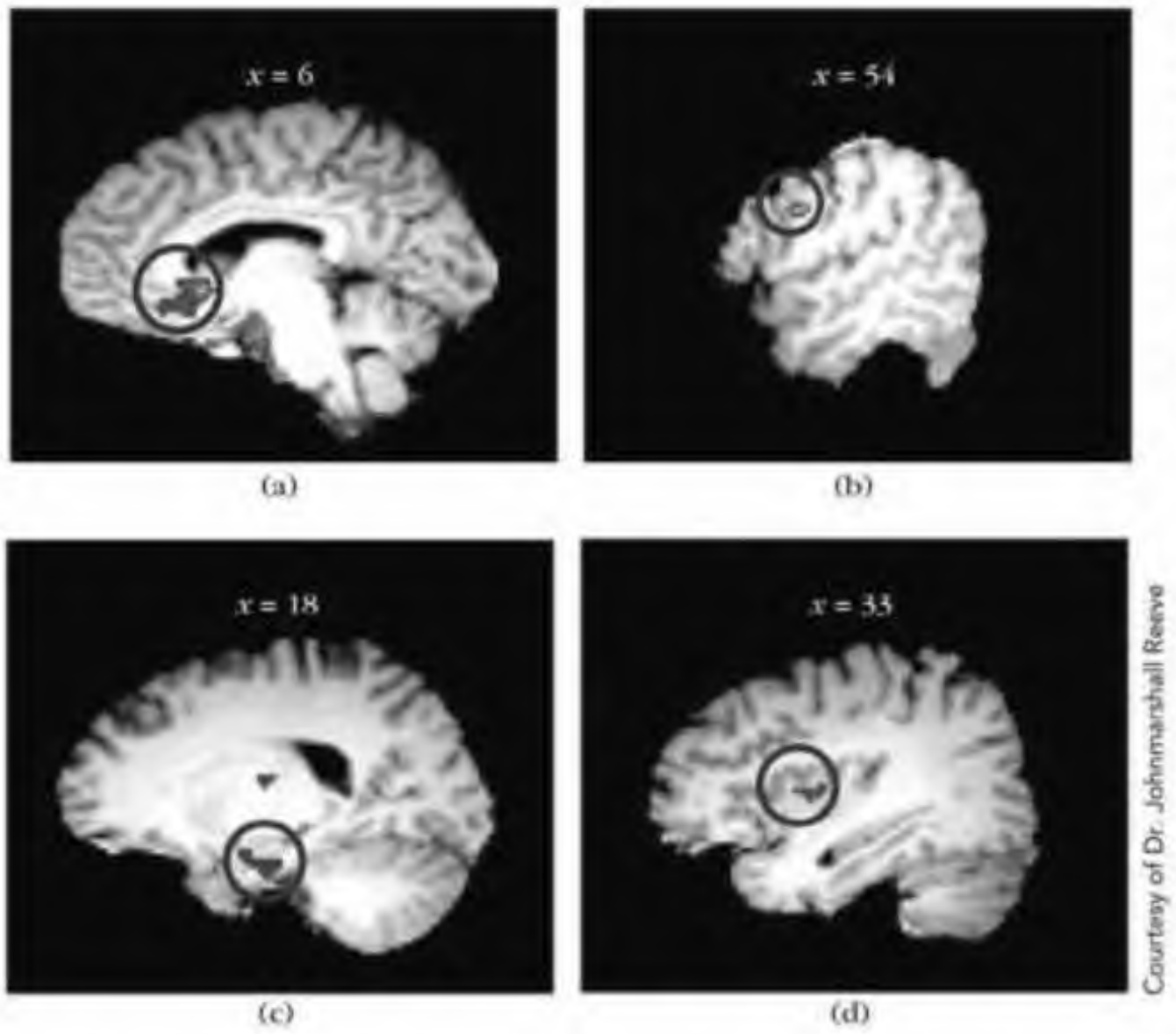


Figure 3.1.

Scans cérébraux du « proposant » lors du premier tour de jeu et du « répondant » lors du second tour.

Note : les activations au niveau du noyau accumbens apparaissent dans la partie supérieure gauche (a) ; au niveau du cortex dorsolatéral préfrontal dans la partie supérieure droite (b) ; au niveau de l'amygdale dans la partie inférieure gauche (c) ; et au niveau de l'insula dans la partie inférieure droite (d). Toutes les images proviennent d'imagerie IRMf.

exercé un autocontrôle par rapport à la tentation de garder tout l'argent pour vous-même. De ce que je vois à l'écran, je parie que vous avez partagé l'argent. » Vous acquiescez.

L'expérimentatrice indique alors les scans cérébraux de la partie inférieure gauche de la figure 3.1 – il s'agit de vous dans le rôle de répondant lors du second tour de jeu. Elle dit : « Je peux dire à partir de l'activité dans votre amygdale (c) que vous étiez contrarié(e) – peut-être même en colère – concernant la proposition qui vous a été faite. Et, sur base de cette activité du cortex insulaire (panneau inférieur droit), d) je peux dire que vous avez ressenti des affects négatifs. Vous avez refusé l'offre, n'est-ce pas ? » Et une nouvelle fois, vous acquiescez.

1. Motivation, émotions et neurosciences

Les neurosciences sont l'étude scientifique du système nerveux – et plus particulièrement du cerveau humain. Ce chapitre ne se centrera toutefois pas sur les rouages pratiques de la biologie du système nerveux (p. ex., les neurones, les synapses). Ce chapitre se focalisera plutôt sur le cerveau humain en action – la manière dont ses structures et voies neuronales sont associées à des processus cognitifs (neurosciences cognitives ; Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2008), des processus motivationnels (neurosciences motivationnelles ; Reeve & Lee, 2012) et des processus émotionnels (neurosciences affectives ; Davidson et Sutton, 1995).

Pourquoi le cerveau est-il important ? La plupart des gens diront qu'il l'est parce qu'il effectue des fonctions cognitives et intellectuelles, telles que la pensée, l'apprentissage, la mémoire, la prise de décision et la résolution de problèmes (Behrens, Fox, Laird & Smith, 2013). D'autres, notamment des médecins et des personnes travaillant dans l'enseignement

spécialisé, diront que le cerveau est important pour comprendre certains troubles, tels que l'autisme, la dyslexie ou le bégaiement persistant. Il s'agit en effet de processus cérébraux importants, mais le cerveau fait tellement plus de choses. Il est également le centre de la motivation et des émotions. Le cerveau génère les envies, les besoins, les désirs, le plaisir et la douleur, et toute la gamme des émotions. Ainsi, ce chapitre portera sur le cerveau motivé et émotionnel.

1.1 *Des événements quotidiens activent des structures cérébrales spécifiques*

Lorsque quelqu'un vous regarde avec l'air très fâché, une structure du cerveau appelée amygdale traite et interprète activement ce qui vient de se passer. L'amygdale traite et interprète un large éventail de menaces et dangers environnementaux, parmi lesquels les prédateurs, les ennemis, les bruits forts, les critiques sociales, les échéances irréalistes, les adversaires hostiles, les déceptions, les échecs, les rages de dents ou la perte d'êtres chers. D'autres structures cérébrales traitent et interprètent de manière active les récompenses et bénéfices environnementaux, tels que par exemple un sourire, une odeur agréable, un cadeau inattendu, un repas savoureux, un verre de jus d'orange frais, une vidéo hilarante ou le fait de retrouver un billet de 20 € que nous pensions perdu à tout jamais. Dans la vignette présentée au début de ce chapitre, l'occasion de gagner de l'argent a activé le noyau accumbens, et l'injustice sociale d'être exploité a activé l'amygdale et l'insula. Ce que tous ces exemples montrent, c'est que les événements de l'environnement social et physique produisent des activations au niveau du cerveau.

Au laboratoire, les chercheurs détricotent le fonctionnement du cerveau en stimulant des structures cérébrales spécifiques pour voir ce qui se passe. Ils se posent des questions telles que : « Si j'apporte une légère stimulation électrique à cette région particulière du cerveau, que va-t-il se passer ? » Ce faisant, ils peuvent isoler la ou les fonction(s) associée(s) à des structures cérébrales spécifiques (p. ex., « Le rôle de l'amygdale est de faire ceci, le rôle du noyau accumbens est de faire cela… »). Pendant une opération, par exemple, un chirurgien aura besoin de couper à travers le crâne pour accéder au cerveau – par exemple pour enlever une tumeur. Une fois que le cerveau est exposé (voir figure 3.2), le chirurgien touche la surface de votre cortex à l'aide d'une sonde qui émet un très léger courant électrique.

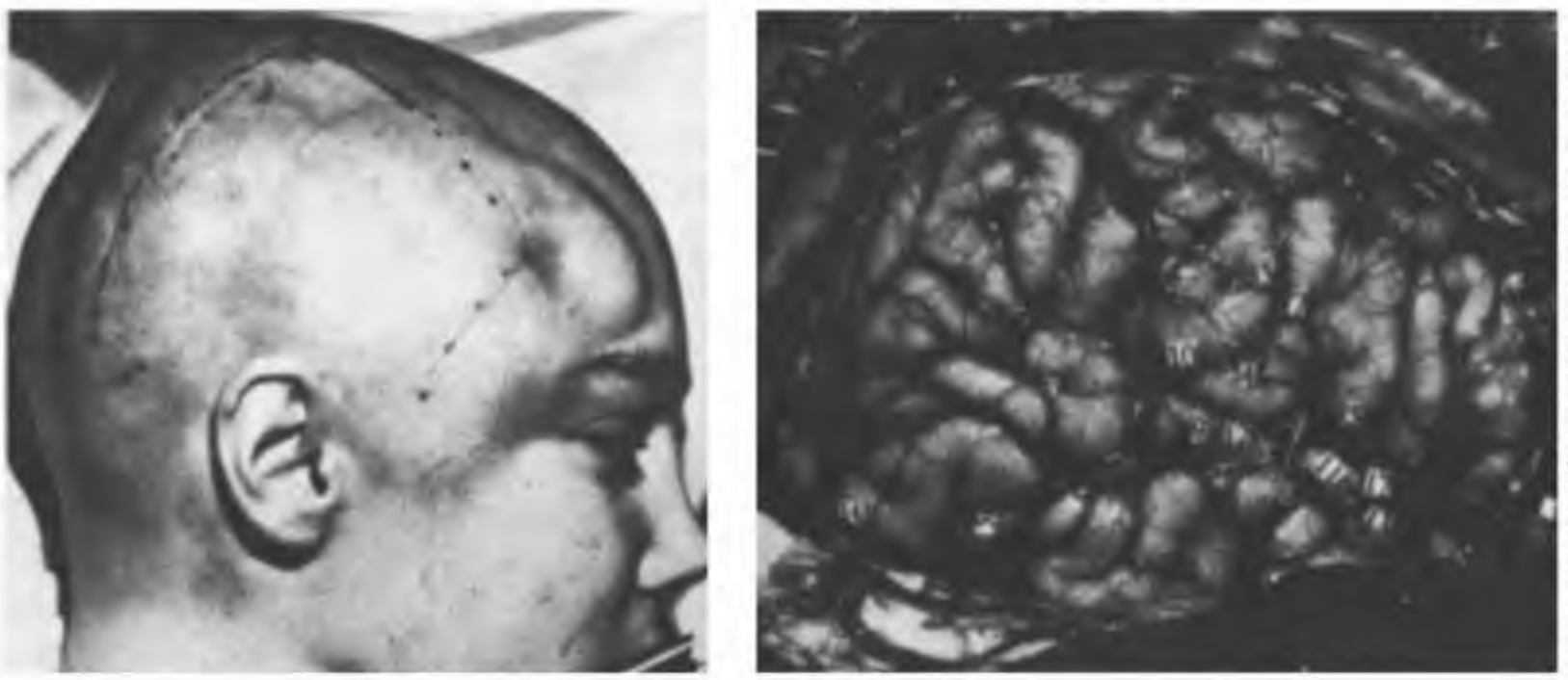


Figure 3.2.
Photographie d'un cortex humain

By permission of Liverpool University Press. From "The Excitable Cortex in Conscious Man" by Wilder Penfield; Liverpool University Press, 1958.

Comme le cerveau n'a pas de récepteurs de la douleur, sa stimulation est en fait indolore. Lorsque le chirurgien stimule une certaine région du cerveau, il se pourrait que la personne bouge son index. En stimulant une autre région, il se pourrait que la personne se rappelle d'une sensation particulière ou d'un souvenir d'enfance.

À moins d'être chirurgien, une stimulation directe de la surface du cerveau n'est peut-être pas l'idée la plus pratique. La norme de référence pour examiner en profondeur le cerveau est l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRM*f*). L'IRM*f* détecte des changements en termes d'activité du cerveau, car les régions actives du cerveau sont alimentées en glucose et en oxygène. Le glucose et l'oxygène sont amenés par le sang, et lorsqu'une région du cerveau devient active, alors le sang se dirige vers cette région. Lorsqu'une personne est couchée à l'intérieur d'un scanner IRM*f*, le neuroscientifique peut exposer la personne à des stimuli environnementaux (p. ex., une expression faciale émotionnelle) et surveiller le taux d'oxygène afin d'observer le cerveau au travail. Il y a en réalité diverses manières d'observer l'activité du cerveau en temps réel. On peut par exemple mesurer directement l'activité électrique du cerveau à l'aide de l'électroencéphalographie (EEG). On peut également mesurer les effets métaboliques de changements en termes d'absorption de glucose à l'aide de la tomographie par émission de positons (TEP). La possibilité d'observer et de mesurer le cerveau en action à l'aide des méthodes d'IRM*f*, d'EEG et de TEP a mené à une explosion des connaissances concernant les bases neurophysiologiques de la motivation et des émotions.

1.2 *Les structures du cerveau activées génèrent des motivations et émotions spécifiques*

Une analyse neuroscientifique de la motivation et des émotions consiste en partie à se poser la question suivante : comment les événements de vie activent-ils certaines régions du cerveau (p. ex., quel type d'événements active l'insula ?). L'autre question qu'il faut se poser est la suivante : comment certaines structures du cerveau, une fois activées, énergisent, dirigent et maintiennent-elles les états motivationnels et émotionnels (p. ex., que fait l'insula une fois qu'elle est activée ? Dans quelle région du cerveau les gens ressentent-ils de l'empathie ?). Différentes régions du cerveau, une fois stimulées, donnent lieu à des états motivationnels et émotionnels spécifiques qui nous aident à nous adapter à ce qui vient de se passer. La stimulation d'une certaine partie de l'hypothalamus, par exemple, augmente la sensation de faim, alors que la stimulation d'une autre partie de l'hypothalamus augmente la sensation de satiété. De plus, une lésion du cortex préfrontal ventromédian (due par exemple à un accident ou un AVC) diminue la capacité de la personne à exercer un contrôle cognitif sur ses émotions et ses pulsions. Ce genre de résultats et de découvertes a permis aux neuroscientifiques de dresser une carte (1) des régions et voies cérébrales qui sont la base neuronale d'émotions et de motivations spécifiques, et (2) de la manière dont l'activité cérébrale crée des états motivationnels et émotionnels qui énergisent, dirigent et maintiennent le comportement.

2. Bases neurophysiologiques de la motivation et des émotions

Le cerveau est étonnamment complexe (Bassett & Gazzaniga, 2011). Si on parle en termes très généraux, on peut dire que le cerveau est composé d'une partie externe, corticale, et d'une partie interne, sous-corticale, comme illustré dans la figure 3.3. La région corticale, également appelée le cortex cérébral, est composée des bosses et sillons des lobes frontal, pariétal, temporal et occipital du cerveau. La région sous-corticale, également parfois appelée système limbique, est composée des noyaux qui forment le centre anatomique du cerveau.

2.1 *Le cerveau cortical*

Le cerveau cortical externe – le cortex cérébral – est la surface circonvolutionnée que les gens imaginent lorsqu'ils pensent au cerveau. Ses fonctions sont liées aux actions conscientes, intentionnelles, ayant un but. Le cerveau cortical est associé aux motivations à grande composante cognitive, telles que les objectifs, les projets, les stratégies, les valeurs et les croyances à propos du soi. Le cerveau cortical est actif lorsque vous vous fixez le but d'avoir un 20/20 à votre examen en psychologie, lorsque vous établissez un plan pour atteindre un certain objectif, lorsque vous prenez la décision de lire un chapitre de livre jeudi soir, et que vous exercez un autocontrôle pour résister à la tentation de regarder la télé lors de la soirée du jeudi. Dans le cerveau cortical, la motivation et les émotions sont typiquement des états mentaux délibérés et intentionnels que la personne crée pour elle-même (Szpunar, Watson & McDermott, 2007).

2.2 *Le cerveau sous-cortical*

Le cerveau sous-cortical est associé avec les pulsions et impulsions basiques et les motivations riches en émotions telles que la faim, la soif, la colère, la peur, l'anxiété, le plaisir, le désir, la récompense et les envies. Par exemple, lorsque le matin, vous passez devant une boulangerie et sentez l'odeur du pain frais qui vient de sortir du four, ces arômes

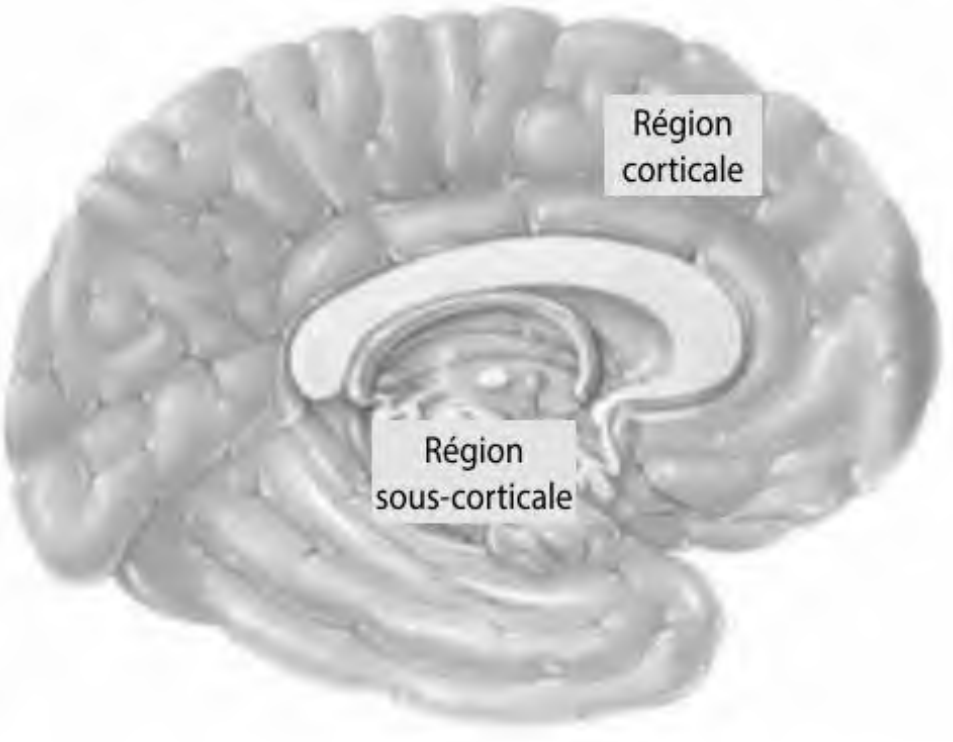


Figure 3.3.
Régions corticale et sous-corticale du cerveau

attrayants stimulent votre cerveau sous-cortical, ce qui a pour conséquence de générer de manière plus ou moins automatique un désir ou une pulsion de s'approcher de la source du plaisir ressenti. Ces pulsions et émotions ont lieu indépendamment du fait que vous le veuillez ou non : ces motivations sont inconscientes, automatiques et impulsives. Dans le cerveau sous-cortical, la motivation et les émotions sont généralement des réactions à des événements qui viennent d'avoir lieu.

2.3 *Communication bidirectionnelle*

Comme nous allons le voir dans la section suivante, le cerveau est composé d'un grand nombre de structures individuelles, mais il est important de noter que ces structures individuelles sont liées entre elles par un réseau de voies neuronales. En d'autres termes, presque toutes les structures cérébrales individuelles projettent des fibres nerveuses qui ont un rôle d'autoroutes de l'information pour communiquer de manière réciproque avec d'autres structures du cerveau. Ces voies de communication permettent aux états cognitifs, motivationnels et émotionnels qui surviennent dans une partie du cerveau d'apporter des informations, des contributions et des modifications aux états cognitifs, motivationnels et émotionnels qui surviennent dans une autre partie du cerveau. En d'autres termes, une activité dans une région du cerveau provoque une activité en aval dans une autre région du cerveau (« Je suis tellement fâché sur elle que j'ai envie de lui crier dessus. »), alors que l'activité dans cette seconde région du cerveau provoque une activité en amont qui modifie l'activité cérébrale initiale (« Elle ne l'a probablement pas fait exprès. Ce n'est pas très grave. Je ne suis plus aussi fâché. ») Pour avoir une image globale du fonctionnement cérébral, il ne faut donc pas lier des structures cérébrales à des fonctions individuelles (p. ex., le rôle de l'amygdale est de faire ceci, le rôle du noyau accumbens est de faire cela) mais, plutôt, concevoir ce fonctionnement comme basé sur l'interconnectivité et l'intégration de ces diverses structures (O'Doherty, 2004).

2.3.1 Théories de double processus

Dans les régions sous-corticales du cerveau ont lieu les processus motivationnels basiques (p. ex., « De la glace ! J'en veux ! »), alors que dans les régions corticales se déroulent les processus liés à l'autocontrôle, la résistance à la tentation, la prise de décision, l'évaluation du risque et l'autorégulation. Les forces bidirectionnelles entre les motivations basiques et le contrôle cognitif de ces motivations et émotions basiques s'intègrent dans ce qu'on appelle un *modèle à double processus*. Les modèles à double processus sont très instructifs par rapport à la compréhension de la motivation, des addictions et de la prise de risque durant l'enfance et l'adolescence. Durant l'enfance, les processus cérébraux sous-corticaux et les processus affectifs axés sur la récompense tendent à dominer le cerveau cortical et ses processus cognitifs liés à la réflexion. En effet, à cet âge, les structures cérébrales corticales sont toujours en phase de développement et de maturation (Best, Miller, & Jones, 2009 ; Cragg & Nation, 2008). Durant l'adolescence, les enfants deviennent de plus en plus capables de contrôler des motivations et des processus émotionnels forts (p. ex., des pulsions, des addictions) et de retarder la gratification immédiate en faveur d'objectifs à long terme. Les adolescents prennent davantage de risques que les adultes, au moins en ce qui concerne la conduite dangereuse, les rapports sexuels non protégés, les comportements criminels et la consommation d'alcool, de tabac et de drogues licites et illicites (Arnett, 1991). Le problème neurologique fondamental qui sous-tend la prise de risque

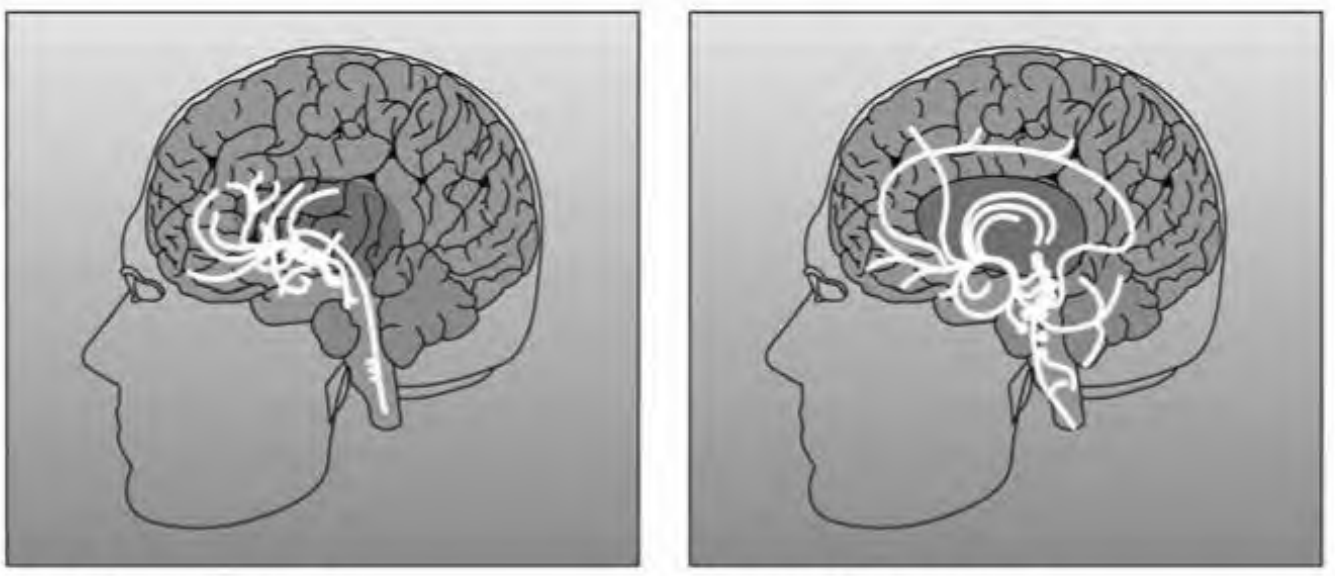
chez les adolescents est que les structures cérébrales sous-corticales matures sont très actives et impliquées dans la prise de risque, alors que les structures cérébrales corticales, encore immatures, sont peu actives et moins sollicitées dans la prise de décision (Galvan, 2010 ; Galvan *et al.*, 2006 ; Somerville, Hare & Casey, 2010). Cette étude suggère une image globale selon laquelle le cerveau sous-cortical affectif et le cerveau cortical cognitif sont deux systèmes en interaction (en d'autres termes, avec des processus doubles) qui se trouvent souvent en conflit et/ou en compétition l'un avec l'autre (Gladwin, Figner, Crone & Wiers, 2011).

2.3.2 Les neurotransmetteurs

Le cerveau humain est composé d'environ 10 milliards de cellules nerveuses, ou neurones. Ces 10 milliards de neurones sont liés par environ 10 billions de connexions. Ces neurones communiquent entre eux de manière chimique à travers la libération, la transmission et la réception de neurotransmetteurs. En d'autres termes, les neurotransmetteurs sont responsables du trafic neuronal. Une « voie neurotransmettrice » désigne un groupe de neurones qui se projettent dans et communiquent avec d'autres neurones en utilisant un neurotransmetteur particulier. Les quatre voies neurotransmettrices pertinentes sur un plan motivationnel sont : (1) la dopamine, qui permet la communication entre structures cérébrales impliquées dans la récompense et le plaisir ; (2) la sérotonine, qui permet la communication entre structures cérébrales impliquées dans l'humeur et les émotions ; (3) l'adrénaline, qui permet la communication entre structures cérébrales impliquées dans l'excitation et la vigilance ; et (4) l'endorphine, qui permet la communication entre structures cérébrales impliquées dans l'inhibition de la douleur, de l'anxiété et de la peur, et la production de sentiments positifs pour lutter contre ces émotions négatives. L'anatomie des voies de la sérotonine et de la dopamine est représentée dans la figure 3.4.

Figure 3.4.
Deux voies neurotransmettrices

Source : De *Mapping the Mind*, by R. Carter, 1998, Berkeley : University of California Press. Publié en arrangement avec Weidenfeld et Nicolson.



Voies dopaminergiques

Voies sérotoninergiques

3. Structures cérébrales individuelles impliquées dans la motivation et les émotions

Les 16 structures cérébrales impliquées dans les états motivationnels et émotionnels sont représentées dans la figure 3.5. Cette figure est le genre de photo pouvant être produite par une IRM ou une IRM*f*. L'une des structures se trouve dans le tronc cérébral (l'extrémité supérieure de la moelle épinière) – la formation réticulée. Neuf structures se trouvent dans

le cerveau sous-cortical – l'amygdale, le striatum ventral, le noyau accumbens, l'aire tegmentale ventrale, l'hypothalamus, le noyau caudé, le putamen, la substantia nigra (substance noire) et le globus pallidus (globe pâle ou encore pallidium). Six structures se trouvent dans le cerveau cortical – le cortex insulaire, le cortex préfrontal, le cortex orbitofrontal, le cortex préfrontal ventromédian, le cortex dorsolatéral préfrontal et le cortex cingulaire antérieur. En complément à l'approche anatomique de la figure 3.5, le tableau 3.1 identifie les fonctions motivationnelles et émotionnelles principales de chacune de ces 16 structures cérébrales.

3.1 *La formation réticulée*

La formation réticulée joue un rôle clé dans l'excitation et la vigilance, et dans le processus de réveiller le cerveau afin que ce dernier traite des informations sensorielles entrantes. La formation réticulée est un groupe de neurones de la taille de votre petit doigt à l'intérieur du tronc cérébral (voir figure 3.6). Elle se compose de deux parties : le système réticulé activateur ascendant et la formation réticulée descendante. Le système réticulé activateur projette ses nerfs vers le haut pour alerter et exciter le cerveau, tandis que la formation réticulée descendante projette ses nerfs vers le bas pour réguler le corps (p. ex., le tonus musculaire). La figure 3.6 recourt à l'image d'un chat réagissant à un bruit pour illustrer que c'est le système réticulé activateur qui réveille, alerte et excite le cerveau afin qu'il puisse traiter les informations reçues. Une fois excité, le cortex alerté traite les informations entrantes (p. ex., prendre une décision sur ce qu'il faut faire) et, une seconde plus tard, réagit de façon appropriée.

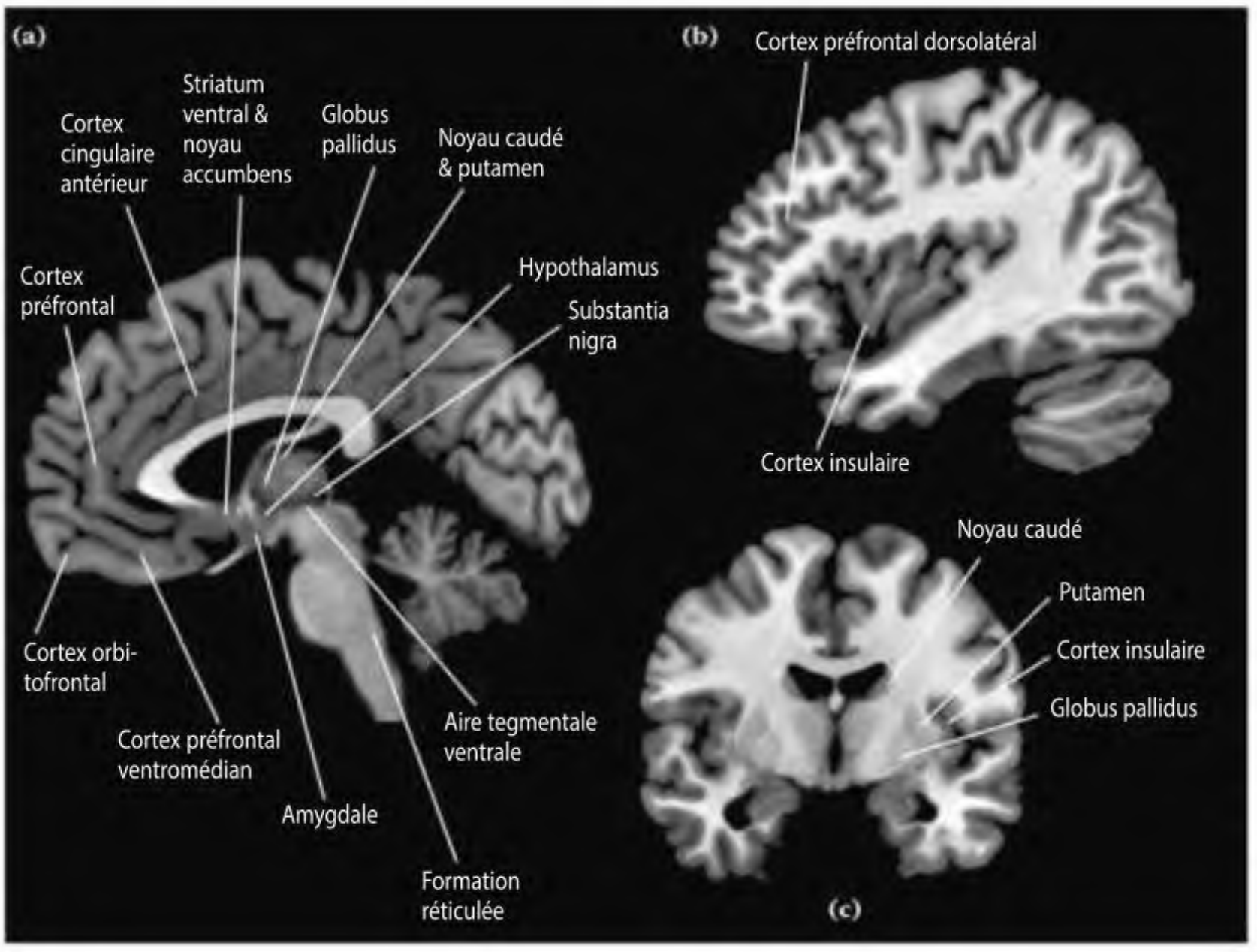


Figure 3.5.
Situation anatomique des principales structures cérébrales sous-corticales et corticales liées à la motivation et aux émotions

Tableau 3.1.

Fonctions motivationnelles et émotionnelles associées aux 16 structures cérébrales présentées dans la figure 3.5.

Structure cérébrale	Fonction motivationnelle ou émotionnelle
Cerveau sous-cortical	
Formation réticulée	Excitation, vigilance, veille.
Amygdale	Détecte les propriétés des objets de l'environnement, s'informe à propos de ceux-ci et y réagit, en les associant à leurs caractéristiques menaçantes ou renforçantes.
Ganglions de la base[a]	Modulations motivationnelles des mouvements et actions.
Striatum ventral et noyau accumbens	Le centre cérébral de la récompense. Répond aux signaux de récompense (libération de dopamine) pour produire du plaisir et de l'attrait.
Aire tegmentale ventrale	Point de départ du centre cérébral de la récompense, basé sur la dopamine. Produit et libère la dopamine.
Hypothalamus	Réagit aux récompenses naturelles dans le cadre de la régulation liée à l'alimentation, l'hydratation et l'accouplement. Régule le système endocrinien et le système nerveux autonome.
Cortex insulaire (insula)	Surveille les états corporels pour produire des sentiments instinctifs. Traite les sentiments associés au risque, à l'incertitude, l'agentivité personnelle et le sentiment de soi.
Cerveau cortical	
Cortex préfrontal	Planifier, fixer des buts, formuler des intentions. L'activité hémisphérique droite est associée à des affects négatifs et des motivations d'évitement, alors que l'activité hémisphérique gauche est associée à des affects positifs et une motivation d'approche.
Cortex orbitofrontal	Enregistre et traite la valeur de récompense d'événements et d'objets de l'environnement dans le but de formuler des préférences et faire des choix entre plusieurs options.
Cortex préfrontal ventromédian	Évalue la valeur émotionnelle non apprise de récompenses sensorielles et d'états corporels internes basiques. Responsable pour le contrôle émotionnel
Cortex préfrontal dorsolatéral	Évalue la valeur émotionnelle apprise d'événements environnementaux et de séquences d'actions. Responsable pour le contrôle des pulsions et risques dans la poursuite d'objectifs à long terme.
Cortex cingulaire antérieur	Contrôle les conflits motivationnels. Résout des conflits en activant d'autres structures cérébrales corticales pour exercer un contrôle cognitif ou global par rapport à des pulsions ou émotions basiques.

[a] Les ganglions de la base correspondent au noyau caudé, au putamen, à la substantia nigra et au globus pallidus.

3.2 *Amygdale*

L'amygdale (qui signifie « amande », nom qu'elle porte en raison de sa forme) est un ensemble de noyaux interconnectés liés aux émotions et à la motivation (Baxter & Murray, 2002 ; McDonald, 1998). Bien que chacun de ses différents noyaux remplisse une fonction différente, l'une des fonctions primaires de l'amygdale est de détecter les événements significatifs et menaçants, de s'informer à leur propos et d'y réagir. La stimulation d'une partie de l'amygdale génère un sentiment de colère, tandis que la stimulation d'une autre partie génère un sentiment de peur et un comportement défensif (Blandler, 1988). De plus, la détérioration des noyaux de l'amygdale produit des changements frappants, tels qu'une docilité générale, une neutralité affective, un manque de réactivité émotionnelle, une préférence pour l'isolement social au détriment de l'appartenance sociale, et une volonté

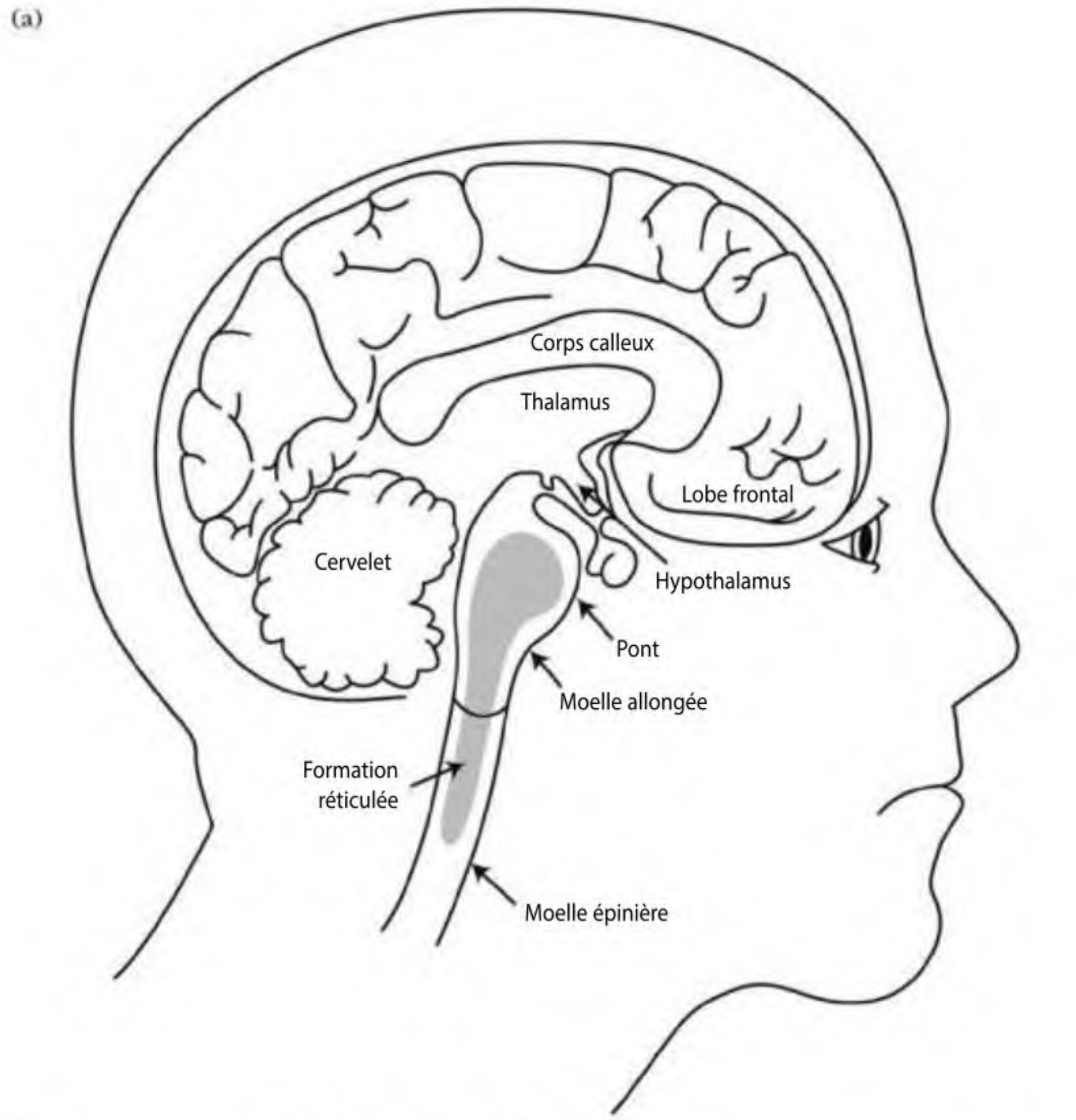


Figure 3.6.

Anatomie (a) et fonction (b) de la formation réticulée.

Source : Adapté de « The Reticular Formation », par J.D. French, 1957, *Scientific American*, 196, 54-60.

d'approche de stimuli précédemment évalués comme effrayants (Aggleton, 1992 ; Kling & Brothers, 1992 ; Rolls, 1992). Ces études indiquent que l'une des fonctions clés de l'amygdale est de générer des associations stimulus-émotion liées à la préservation de soi, telles que la peur, la colère et l'anxiété (Hamann, Ely, Hoffman & Kilts, 2002). S'il y a un stimulus désagréable, chargé émotionnellement, dans l'environnement, l'amygdale va le détecter et y répondre.

L'amygdale détecte les menaces environnementales et génère des réponses défensives pour y réagir (Cardinal, Parkinson, Hall & Everitt, 2002 ; Davis, 1992 ; Gallagher & Chiba, 1996). La peur correspond à la prise de conscience de réactions corporelles à la menace, telles que l'accélération du rythme cardiaque, la tension musculaire, l'inhibition comportementale et les expressions faciales d'effroi. Comme le montre la figure 3.5, dès qu'une personne rencontre et détecte un objet menaçant, l'amygdale est stimulée, ce qui active des structures cérébrales voisines (p. ex., l'hypothalamus, l'aire tegmentale ventrale) qui libèrent des neurotransmetteurs (la dopamine, la sérotonine, la noradrénaline, l'acétylcholine) afin de déclencher et de réguler une réponse coordonnée de défense, telle qu'une respiration rapide (Harper, Frysinger, Trelease & Marks, 1984), l'accélération du rythme cardiaque (Kapp *et al.*, 1982), l'hypertension artérielle (Morgenson & Calaresu, 1973), une décharge hormonale et des expressions faciales émotionnelles (Davis, Hitchcock & Rosen, 1987). Le rôle de l'amygdale est (1) de détecter les caractéristiques négatives d'objets de l'environnement et (b) de relayer cette information lourde en émotions aux régions cérébrales corticales et sous-corticales voisines. En guise d'illustration, prenons l'exemple d'un rat avec une amygdale lésée, qui va ramper tout autour d'un chat endormi et même mordiller son oreille (Blanchard & Blanchard, 1972). Ce qu'il manque au rat intrépide, c'est sa capacité à générer la réaction défensive coordonnée étroitement liée à l'amygdale, comme le montre le côté droit de la figure 3.5. Sans amygdale, le rat n'a pas les moyens de réagir émotionnellement au chat ni la capacité d'apprendre à craindre le chat quand ce dernier se réveille et devient une menace. Quand on retire aux humains leur amygdale (p. ex. pour contrôler les crises d'épilepsie), ils deviennent calmes, dociles, et émotionnellement indifférents, même face à des provocations (Aggleton, 1992 ; Ramamurthi, 1988).

L'amygdale traite les caractéristiques désagréables et menaçantes de tous les objets environnementaux, mais a une habileté particulière à détecter les caractéristiques désagréables et menaçantes présentes dans des expressions faciales émotionnelles (Adolphs,

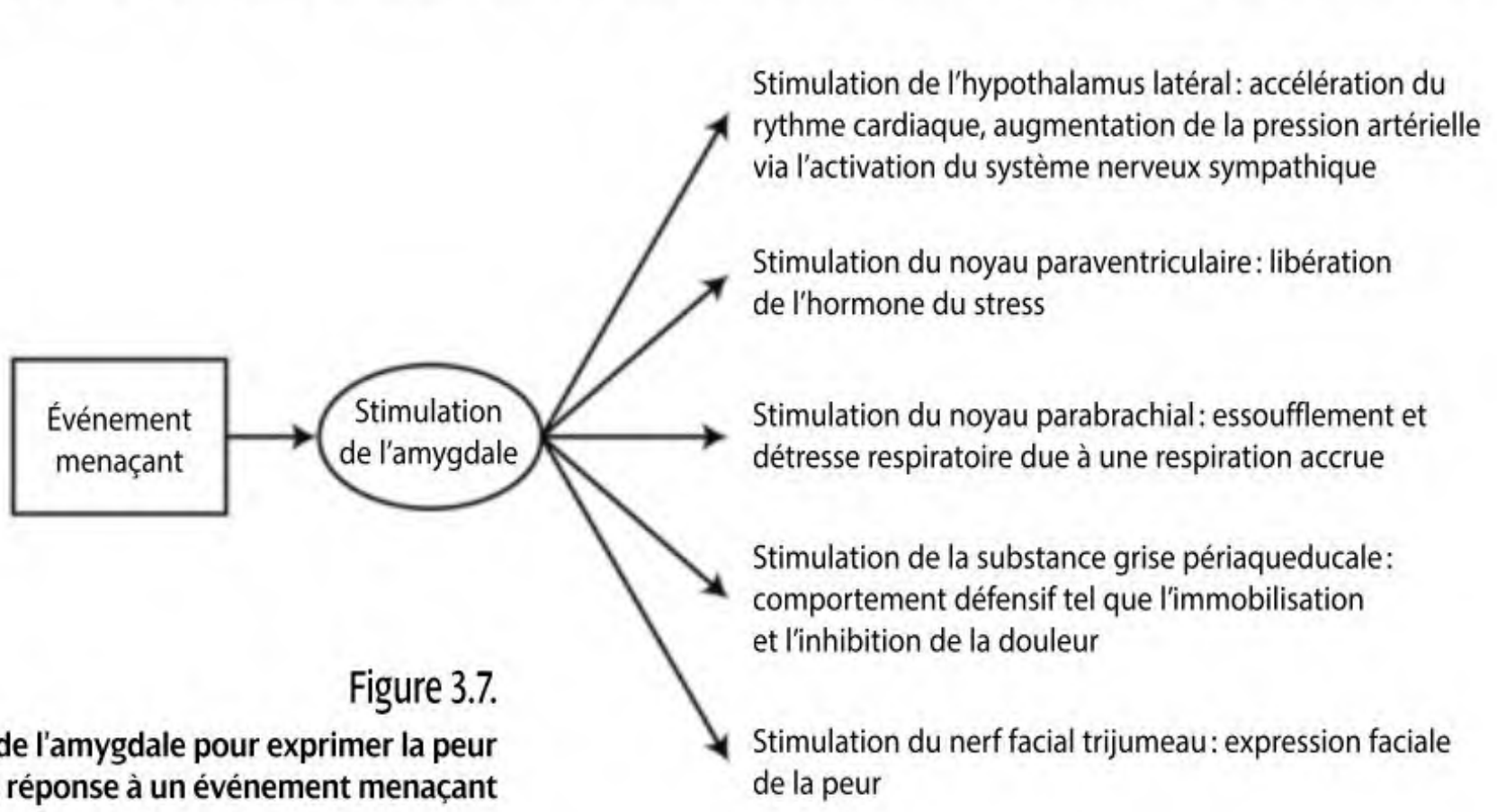


Figure 3.7.

Les connexions de l'amygdale pour exprimer la peur en réponse à un événement menaçant

Tranel, Damasio & Damasio, 1994 ; LeDoux, Romanski & Xagoraris, 1989 ; Rolls, 1999). Si une autre personne fronce les sourcils et serre ses lèvres (une expression de colère), l'amygdale détecte cette information de manière automatique, fiable et sans effort.

Une seconde fonction principale de l'amygdale est de détecter les propriétés bénéfiques et intéressantes de divers objets et événements de l'environnement, de s'informer à propos de celles-ci et d'y réagir. Ce que détectent les noyaux de l'amygdale, c'est la présence ou l'absence de récompense, la valeur ou la qualité de la récompense disponible, le caractère prévisible de la récompense, et les coûts associés à la poursuite de cette récompense (Berridge & Kringelbach, 2008 ; Whalen, 1999, 2007). Ces études indiquent qu'une seconde fonction clé de l'amygdale est de générer des associations stimulus-émotion liées à la récompense. S'il y a un stimulus attrayant, chargé émotionnellement, dans l'environnement, l'amygdale va le détecter, l'évaluer et y répondre.

Voici comment agit l'amygdale dans le cadre des récompenses. Une région du cerveau s'occupe de la reconnaissance de l'objet (« Je vois que cet objet est un verre de jus d'orange ») et l'amygdale traite les propriétés liées à la récompense que cet objet peut apporter (« il est sucré et est à une température rafraîchissante ») dans le but d'associer l'objet avec ses caractéristiques de récompense. Une association entre stimulus et récompense est donc créée, et la personne acquiert une préférence pour cet objet. Lorsque de nouvelles informations liées au caractère de récompense de cet objet deviennent disponibles (« le goût est plus sucré qu'avant »), l'association objet-récompense est mise à jour. Ces informations sont alors relayées à d'autres parties du cerveau, par exemple celles responsables du stockage de la valeur gratifiante (liée à la récompense) apprise à propos des objets (cortex orbitofrontal) et des comportements d'approche par rapport à cet objet (ganglions de la base).

Prenons un exemple pour illustrer la fonction de détection des menaces et récompenses de l'amygdale : une personne qui joue à des jeux de hasard. Dans les jeux de hasard, les personnes doivent être capables d'évaluer le risque, de peser les coûts et les bénéfices de certains choix et de gérer les résultats variables et les probabilités liées à ces résultats. Avec chaque gain, l'amygdale génère des émotions positives qu'elle relaie au cortex préfrontal ventromédian, de façon à ce que la personne puisse poser un jugement avisé sur ce qu'elle doit faire lors de l'essai suivant, en prenant en considération les risques, les choix et les probabilités changeantes. De manière similaire, avec chaque perte, l'amygdale génère des émotions négatives qu'elle relaie au cortex préfrontal ventromédian, de façon à ce que la personne puisse poser un jugement avisé à propos des décisions et comportements futurs. Dans ce cas, l'amygdale génère la joie liée à la victoire et à la récompense, et la douleur liée à la perte et au danger. Le cortex préfrontal ventromédian utilise alors ces informations émotionnelles pour établir un jugement à propos des gains et pertes futures prévues. Toutefois, les personnes ayant une amygdale endommagée se comportent de manière surprenante lors de tâches liées aux jeux du hasard, car elles n'ont pas peur du risque, et leur comportement est imprudent et peu fructueux (Bechara, Damasio, Tranel & Damasio, 1996). Il est important de savoir quand il faut tenir et quand il faut plier, et c'est l'amygdale émotionnelle – et non le cerveau cortical rationnel – qui sait le mieux quand il faut continuer et quand il faut abandonner.

L'amygdale a un lien anatomiquement intéressant avec d'autres zones du cerveau. Elle envoie des projections à presque toutes les parties du cerveau, mais il n'y a qu'une petite partie de ces projections qui envoient des informations en retour à l'amygdale. Ce déséquilibre explique en partie pourquoi l'émotion, et en particulier l'émotion négative, tend à submerger la cognition davantage que la cognition ne submerge l'émotion. Par consé-

quent, beaucoup de messages de peur et de colère s'échappent. Ceci est dû au fait que les noyaux de l'amygdale sont des structures anciennes au niveau évolutionniste qui produisent une émotivité primitive. Toutefois, les noyaux amygdaliens latéraux ont subi des développements récents pour établir des projections et voies réciproques avec les régions corticales du cerveau, plus particulièrement avec les lobes frontaux (Cardinal *et al.*, 2002). Ce sont ces nouvelles voies (sur le plan évolutif) qui permettent un certain degré de régulation consciente de ces émotions primitives.

3.3 *Les ganglions de la base*

L'essence de la motivation et des émotions, ce sont des comportements dynamiques, persistants et orientés vers un but. Les personnes motivées bougent et agissent. Le mouvement et l'action découlent de l'activité neuronale dans le cortex moteur. Le cortex moteur envoie des signaux aux muscles du corps dans le but de produire un mouvement. Avant qu'un mouvement n'ait lieu, les aires motrices pré-supplémentaires et supplémentaires planifient, excitent, inhibent et lancent ces ordres moteurs. Les aires motrices pré-supplémentaires et supplémentaires, localisées dans la partie supérieure du crâne, envoient les instructions motrices au cortex prémoteur et moteur, et sont en soi plus liées au mouvement et à l'action qu'à la motivation et aux émotions.

Les ganglions de la base (qui se trouvent près de la base du cortex) consistent en un grand nombre de petits noyaux regroupés dans le cerveau sous-cortical, travaillant ensemble pour fournir aux mouvements et aux actions une poussée motivationnelle et/ou émotionnelle. La substantia nigra et le globus pallidus préparent l'action au niveau motivationnel et émotionnel ; ils rendent une action planifiée plus ou moins puissante (plus ou moins énergisée). Ces noyaux sont actifs pour n'importe qui à la recherche de récompenses et de gains. Par exemple, lorsqu'un(e) participant(e) à un jeu télévisé se dépêche d'appuyer sur le buzzer, le noyau caudé et le putamen provoquent les intentions de mouvement et les actions coordonnées (plutôt que des actions conflictuelles). Tous les ganglions de la base – la substantia nigra, le globus pallidus, le noyau caudé et le putamen – ont des liens très étroits avec les aires corticales du cerveau, dont ils reçoivent des informations (pour recevoir des projets d'action). Ils ont également des liens étroits avec les aires motrices, prémotrices, motrice supplémentaire et motrice pré-supplémentaire (pour mettre en exécution des actions planifiées). Le rôle collectif des ganglions de la base est d'énergiser (ou inhiber) ces actions planifiées.

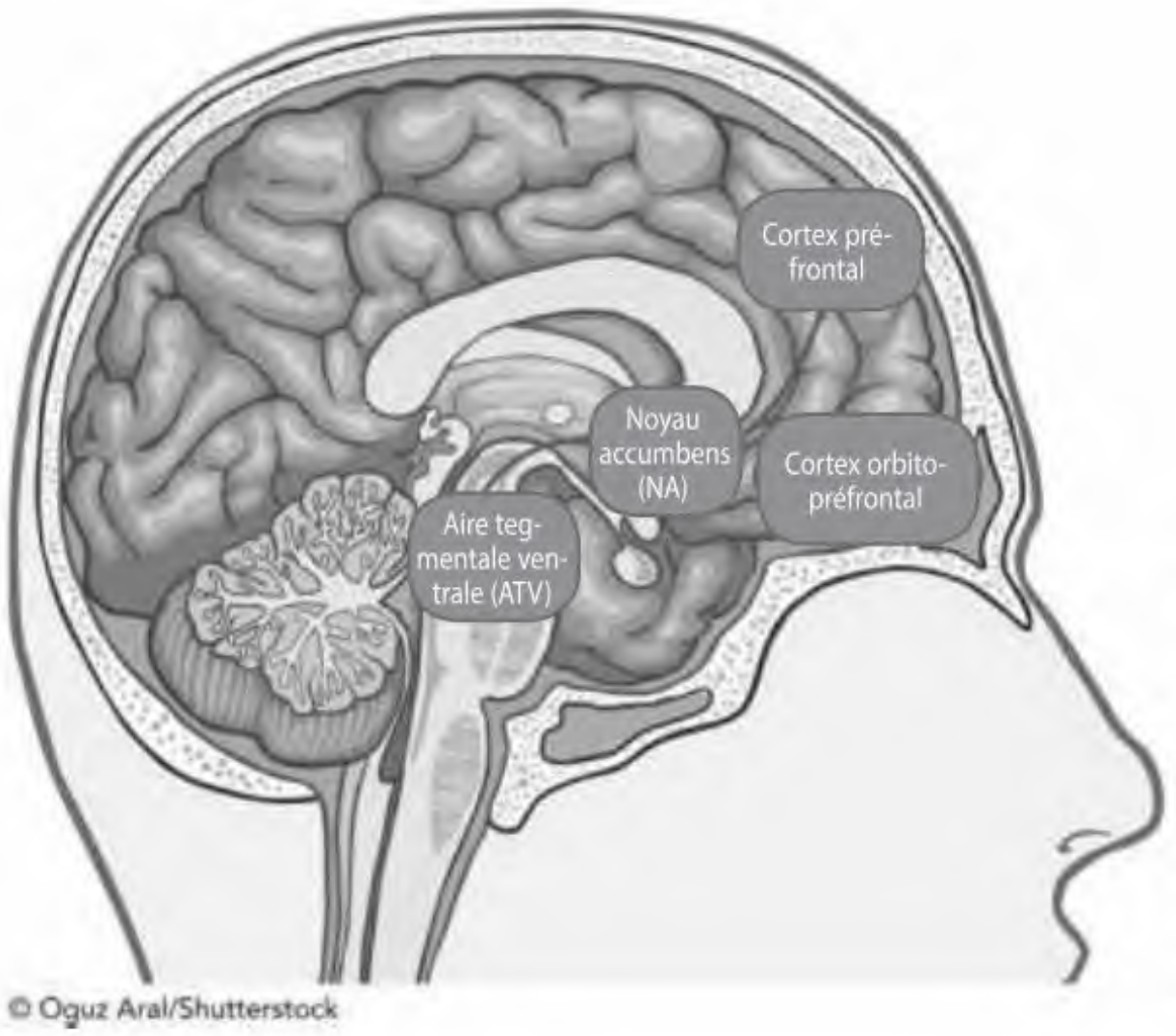
3.4 *Le striatum ventral, le noyau accumbens et l'aire tegmentale ventrale*

Les ganglions de la base comprennent également le striatum ventral. Le striatum est composé du noyau accumbens, du noyau caudé et du putamen (Liljeholm & O'Doherty, 2012). Ensemble, ces structures forment le centre de récompense du cerveau. Ceci est particulièrement vrai pour la partie ventrale du striatum, qui comprend le noyau accumbens. L'activation du striatum ventral (et du noyau accumbens) est associée aux expériences de récompense, ce que les neuroscientifiques appellent l'évaluation hédonique de stimuli. Au travers de leur activation, nous apprenons ce que nous aimons, ce que nous préférons et ce que nous voulons (Smith, Tindell, Aldridge & Berridge, 2009).

La récompense est essentielle à la motivation. Elle est essentielle à la survie, à l'apprentissage, au bien-être et à la production d'efforts orientés vers un but (Schultz, 2000). Lorsqu'une personne rencontre un objet de l'environnement (p. ex., un verre de jus d'orange), les caractéristiques de ce stimulus sont traitées au niveau de l'amygdale et du striatum ventral (goût sucré, température fraîche), et la personne ressent des sensations agréables, de récompense, qui sont activées au niveau de son noyau accumbens (p. ex., « C'est bon ») (Pecina & Berridge, 2005). Le noyau accumbens est actif durant l'expérience d'un goût agréable, une image agréable, d'intégration et d'acceptation sociales, et de diverses drogues (Berridge & Robinson, 1998 ; Sabatinelli *et al.*, 2007 ; Wise, 2002). La cause spécifique de la stimulation du noyau accumbens – en d'autres termes, ce qui constitue « l'information liée à la récompense » – est la libération du neurotransmetteur dopamine (Berridge & Kringelbach, 2008). Une fois activés, le striatum ventral et le noyau accumbens traduisent l'expérience de récompense en une force motivationnelle, un comportement d'approche et l'exécution d'un effort physique (Pessiglione *et al.*, 2007).

D'un point de vue neuroscientifique, la récompense correspond à une libération de dopamine. Comme les gens s'activent tout au long de la journée, un certain niveau de dopamine est toujours présent dans le cerveau. Mais comme ils sont confrontés à des événements variés, ceux qui signalent une récompense – une image agréable (regarder un beau visage), un goût agréable (boire un jus frais) – déclenchent une libération de dopamine (Sabatinelli *et al.*, 2007 ; Wise, 2002). Ces événements déclencheurs peuvent être des récompenses naturelles ou apprises.

L'aire tegmentale ventrale est le site de production de la dopamine cérébrale, le noyau accumbens est l'aire cérébrale qui produit du plaisir, et c'est le neurotransmetteur dopamine qui lie l'aire tegmentale ventrale et le noyau accumbens pour créer la biologie de la récompense. Comme vous pouvez le voir dans la figure 3.8, le noyau accumbens et l'aire tegmentale ventrale sont étroitement connectées. L'aire tegmentale ventrale est le point de départ du centre cérébral de la récompense basé sur la dopamine ; elle projette des



© Oguz Aral/Shutterstock

Figure 3.8.

Circuit de la récompense dopaminergique

Système de la récompense du cerveau. Le circuit de la récompense dopaminergique commence avec l'aire ventrale tegmentale (AVT), lieu où la dopamine est produite et libérée dans le noyau accumbens (NA). Du NA, le centre de la récompense continue vers le cortex préfrontal, qui est impliqué dans l'expérience subjective du plaisir, et vers le cortex orbitofrontal, qui stocke la valeur gratifiante des objets.

fibres dans le noyau accumbens qui reçoivent les informations liées à la libération de dopamine. Ensemble, ces deux structures cérébrales sous-corticales constituent la base neurophysiologique du centre de la récompense dopaminergique. Comme vous pouvez le voir dans la figure 3.8, la voie menant de l'aire tegmentale ventrale au noyau accumbens continue en amont dans le cerveau cortical. C'est dans le cortex préfrontal que la personne fait l'expérience consciente du plaisir, et c'est le cortex orbitofrontal qui enregistre la valeur gratifiante (liée à la récompense) apprise des objets environnementaux, de manière à ce que la personne sache (se souvienne) qu'un objet particulier a produit des conséquences gratifiantes dans le passé.

L'activation de la voie dopaminergique entre l'aire tegmentale ventrale et le noyau accumbens permet aux gens d'apprendre la valeur gratifiante d'objets et d'événements environnementaux. Les gens apprennent la valeur gratifiante de ces objets et événements à travers l'évaluation (amygdale, striatum ventral) et ensuite au travers du degré de libération de dopamine (aire tegmentale ventrale, noyau accumbens) (Hampton & O'Doherty, 2007 ; Hayden, Nair, McCoy & Platt, 2008 ; McClure, York & Montague, 2004 ; O'Doherty, 2004). L'aire tegmentale ventrale relaie également les signaux de gratification aux ganglions de la base, qui envoient à leur tour des signaux excitateurs pour initier une action motivée (c'est-à-dire approcher l'événement gratifiant). Globalement, plus la libération de dopamine est importante, plus l'apprentissage, les émotions positives et la motivation à l'approche seront importants.

Lorsque des événements quotidiens se déroulent mieux que prévu, l'aire tegmentale ventrale libère une grande quantité de dopamine, et cette augmentation de la libération de dopamine informe que le plan d'action particulier est en train de produire plus de récompense que prévu. En revanche, lorsque les événements se déroulent moins bien que prévu, une diminution de la libération de dopamine informe que le plan d'action particulier est en train de produire moins de récompense que prévu (Montague, Dayan & Sejnowski, 1996). Ainsi, le niveau de libération dopaminergique dans l'aire tegmentale ventrale est l'essence de l'information liée à la récompense.

Lorsque vous vous attendez à de bonnes nouvelles, ou lorsque vous anticipez un événement excitant, une libération de dopamine survient. Ce ne sont pas les nouvelles ou l'événement eux-mêmes qui entraînent l'aire tegmentale ventrale à libérer de la dopamine : c'est plutôt l'anticipation de ces nouvelles gratifiantes, ou de cet événement gratifiant, qui déclenche la libération dopaminergique. Autrement dit, ce qui active le noyau accumbens et provoque l'expérience de plaisir est l'*anticipation* d'une récompense. En d'autres termes, l'aire tegmentale ventrale libère de la dopamine et le noyau accumbens est activé lorsque nous apprenons pour la première fois que nous allons recevoir de l'argent (anticipation de la récompense), pas lorsque nous recevons effectivement cet argent (réception de la récompense). Pour cette raison, la libération dopaminergique est plus grande pour des événements gratifiants imprévus (« Wow, je suis surpris par le parfum de cette fleur ») ou sous-estimés (« Wow, le parfum de cette fleur est plus agréable que je ne l'avais imaginé ») (Mirenowicz & Schultz, 1994). Pour cette raison encore, nous éprouvons souvent plus de plaisir en anticipant des rapports sexuels ou la consommation de biscuits que nous n'en éprouvons lorsque nous nous engageons réellement dans des rapports sexuels ou dans la consommation de biscuits. Évidemment, si les choses se déroulent mieux que prévu au cours de l'accouplement ou du grignotage, la libération de dopamine se poursuit alors, ainsi que les sensations positives et la motivation à l'approche qui y correspondent.

Le noyau accumbens peut, avec le temps, développer une hypersensibilité à la stimulation dopaminergique, comme c'est le cas avec les drogues addictives (Di Chiara, 1998). Lors-

qu'elles sont utilisées à répétition, une grande partie des drogues addictives, telles que la cocaïne, l'héroïne, les amphétamines, l'alcool et la nicotine, causent une hypersensibilisation neurale induite par la dopamine (une augmentation considérable des niveaux de dopamine), et lorsque ce phénomène survient, il peut durer pendant des années (Hyman & Malenka, 2001 ; Robinson & Kolb, 1997). Pour aider des fumeurs à arrêter, une partie des médicaments en vente actuellement agissent en bloquant le plaisir dopaminergique provenant du tabagisme et de la nicotine (p. ex., le médicament Champix). Ces médicaments, disponibles sur ordonnance, bloquent une grande partie de l'*appréciation* basée sur le noyau accumbens, même si une grande partie du *désir* basé sur la nicotine reste présente.

Le désir est un état motivationnel qui provient d'un besoin réel (p. ex., lorsque déshydratés, les gens *veulent* boire de l'eau), alors que l'appréciation est un état motivationnel qui provient de l'expérience de plaisir (Berridge & Robinson, 1995). Le désir et l'appréciation vont généralement de pair, mais ces deux expériences motivationnelles peuvent diverger (Berridge & Robinson, 1998 ; Dickinson & Balleine, 2002), et ceci arrive généralement dans le cadre des addictions. Au début, le fait de fumer une cigarette, de manger un donut ou de consommer de la cocaïne produit de l'appréciation. Mais, dû au fait que le plaisir est lié à la libération dopaminergique, et dû au fait que la libération dopaminergique survient uniquement avec des récompenses inattendues, le plaisir lié à l'appréciation s'évanouit (parce que la récompense devient attendue, plutôt qu'inattendue). Le désir peut alors apparaître sans appréciation – la personne peut avoir besoin (c'est-à-dire, désir) d'une drogue à cause de son aspect addictif, alors que cette drogue ne produit plus de plaisir (appréciation).

3.5 *L'hypothalamus*

L'hypothalamus est une petite structure cérébrale sous-corticale qui représente moins de 1 % du volume total du cerveau. Malgré sa petite taille, l'hypothalamus est un géant de la motivation.

Il correspond à un assemblage de 20 noyaux voisins reliés entre eux et ayant des fonctions distinctes et discrètes. Grâce à la stimulation de ces 20 noyaux distincts, l'hypothalamus régule une gamme de fonctions biologiques importantes, comme notamment manger, boire et s'accoupler (via les motivations de la faim, de la satiété, de la soif et du sexe ; voir tableau 3.2). L'hypothalamus réagit aux récompenses naturelles (p. ex., la nourriture, l'eau, l'accouplement) ; dans le chapitre 4, nous décrirons comment la stimulation hypothalamique génère des besoins et des plaisirs associés à l'eau, à la nourriture et aux partenaires sexuels. L'hypothalamus régule également le système endocrinien et le système nerveux autonome. En régulant ces deux systèmes, l'hypothalamus est capable de réguler l'environnement interne du corps (p. ex., la fréquence cardiaque, la sécrétion d'hormones) afin d'optimiser l'adaptation à l'environnement (p. ex., faire face à un facteur de stress).

L'hypothalamus régule le système endocrinien. Il accomplit cette tâche en contrôlant l'hypophyse (la glande pituitaire), surnommée la « glande maîtresse » du système endocrinien (ou hormonal) (Agnati, Bjelke & Fuxe, 1992 ; Pert, 1986). Anatomiquement, l'hypothalamus est immédiatement au nord de l'hypophyse, et il la régule en sécrétant des hormones dans les capillaires minuscules qui le relient à l'hypophyse. Cette dernière, à son tour, régule le système endocrinien. Par exemple, pour augmenter l'excitation, l'hypothalamus stimule l'envoi, par l'hypophyse, d'hormones dans la circulation sanguine, pour inciter les glandes surrénales à libérer des hormones (adrénaline, noradrénaline) dans le flux sanguin, qui vont déclencher, dans divers organes, la célèbre réaction consistant à « combattre ou fuir ». Une

section ultérieure de ce chapitre (« Les hormones ») explicite la manière dont l'hypothalamus régule à la fois l'hypophyse et l'hormone de stress, le cortisol (voir encadré 3.1).

L'hypothalamus contrôle également le système nerveux autonome. Le système nerveux autonome (SNA) inclut toutes les innervations neuronales dans les organes du corps qui sont sous contrôle involontaire (p. ex., le cœur, les poumons, le foie). Il est divisé en un système sympathique excitateur, qui accélère les fonctions de l'organisme et alerte le corps (notamment via une augmentation du rythme cardiaque), et un système parasympathique inhibiteur, qui facilite le repos, la récupération et la digestion. Ainsi, le système nerveux autonome commence à l'hypothalamus (l'hypothalamus est le ganglion-chef, ou point de départ, du système nerveux autonome) et étend ses nerfs dans le corps en innervant ses nombreux organes.

En résumé, l'hypothalamus dispose de deux moyens principaux pour réguler la réaction du corps aux opportunités et menaces environnementales, et dispose donc de deux moyens principaux pour s'adapter aux défis environnementaux. Il génère à la fois une excitation (activation sympathique) et le rétablissement (activation parasympathique) via son influence sur le système nerveux autonome. Il régule également le système endocrinien via son influence sur l'hypophyse. L'hypothalamus régule également les fonctions biologiques motivationnelles cruciales de la faim, de la soif et du sexe. Pour toutes ces raisons, l'hypothalamus, avec sa taille si limitée, positionnée en profondeur dans le cerveau sous-cortical est un géant motivationnel.

3.6 *L'insula*

L'insula est une structure relativement grande et hautement interconnectée qui se situe en profondeur dans le cerveau. En termes anatomiques, il s'agit du pli qui se trouve entre la partie postérieure du lobe frontal et la partie antérieure du lobe temporal, au-dessus du cerveau sous-cortical (voir figure 3.4, image C). Elle fait partie du cerveau cortical, mais également du cerveau non cortical.

Le cortex insulaire (ou insula) est composé de deux parties de taille plus ou moins égales – une partie antérieure et une partie postérieure. L'insula postérieure est la structure cérébrale qui reçoit, surveille et représente de manière consciente les changements au niveau des états corporels tels que les changements au niveau du rythme cardiaque, de la douleur et de l'excitation, goûts et envies liés au système nerveux autonome (Craig, 2003, 2009a). L'insula antérieure est la structure cérébrale qui surveille, évalue et représente de manière consciente les sensations subjectives découlant de ces changements au niveau des états corporels. L'insula antérieure surveille et conscientise les sentiments instinctifs (basés sur les sensations corporelles), tels que la sensation de dégoût provenant de l'expérience corporelle de nausée. Notons que le cortex insulaire agit principalement à un niveau inconscient, mais génère des informations basées sur des ressentis qui atteignent la conscience.

D'où viennent les sentiments ? Cette question sera discutée de façon approfondie dans le chapitre 12, mais une étude de l'insula peut répondre aux questions « D'où viennent les ressentis bruts ? » et « D'où viennent les pressentiments ou intuitions ? ». La réponse est : du cortex insulaire. L'insula traite les informations intéroceptives à propos de l'état du corps (viscéral, homéostatique), et permet ainsi à la personne de construire mentalement une représentation consciente de comment elle se sent (Craig, 2009b ; Wicker *et al.*, 2003). Lorsque les gens ont un pressentiment (p. ex., « Je pense que cette personne n'est pas digne de confiance »), c'est l'activité dans le cortex insulaire antérieur qui génère ce sentiment. La

Encadré 3.1.
Comment et pourquoi les antidépresseurs soulagent la dépression

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Parce qu'elle permet de comprendre comment les antidépresseurs soulagent la dépression.

Chacun d'entre nous lutte tout au long de sa vie contre la dépression, et environ 1 personne sur 10 souffre de dépression, au sens médical du terme. Des événements aversifs, stressants, se mettent inévitablement en travers de notre route. Les expériences de perte, de rejet, de critique, de malheur financier, d'échec, de surmenage, de négligence, de tracas et de déception représentent le flux de l'expérience humaine. Lorsque ce genre d'événements nous affecte sur le moment, nous ressentons de la détresse ; lorsque ce genre d'événements nous affecte pendant des jours, nous nous sentons tristes ; mais lorsque ce genre d'événements nous affecte de manière chronique, nous nous sentons déprimés. Ces événements de vie affectent la biochimie de notre corps et, lorsqu'ils appauvrissent nos ressources biochimiques, peuvent nous laisser vulnérables à la dépression.

La dépression est un trouble psychologique complexe associé au stress pour faire face à l'événement et une capacité réduite à ressentir du plaisir. En ce qui concerne le stress pour faire face à l'événement, l'exposition au stress incontrôlable fait pression sur le cerveau sous-cortical qui prive peu à peu notre cerveau de sérotonine. Nous avons besoin de sérotonine pour la motivation à nous adapter à l'événement négatif, donc cette carence en sérotonine nous laisse vulnérables à la dépression (Kramer, 1993 ; Weiss & Simson, 1985). Les antidépresseurs populaires (p. ex. le Prozac, Zoloft, Paxil) sont les ISRS, ou inhibiteurs sélectifs de recapture de la sérotonine. Ces antidépresseurs agissent selon la prémisse que la dépression est causée par la faible circulation de sérotonine dans les voies associées. Durant les événements stressants de la vie, la sérotonine est libérée dans la synapse, mais elle retourne aussi rapidement (expérience de recapture) au neurone qui l'a envoyée. Pour inverser la dépression, les antidépresseurs empêchent la recapture de sérotonine et rendent davantage disponible la sérotonine (plutôt que de lui permettre d'être stockée à nouveau par la recapture). L'antidépresseur agit pour restaurer le taux de sérotonine et sa consommation à la normale.

En ce qui concerne la diminution de la capacité à éprouver du plaisir, la dépression est associée avec une incapacité à ressentir du plaisir et des émotions positives en cas d'événements de vie. Les faibles taux de dopamine peuvent laisser la personne vulnérable à l'apathie, à l'ennui, au manque de concentration et au manque d'initiative. En revanche, la libération de dopamine génère des sentiments agréables, des émotions positives, et laisse généralement la personne de bonne humeur (Ashby, Isen & Turken, 1999). Les chercheurs n'ont jusqu'à présent pas été capables de produire des antidépresseurs basés sur la dopamine, car la dopamine se décompose trop rapidement pour un usage pharmaceutique.

Dans l'ensemble, la dépression a deux visages : la carence en sérotonine, en raison de laquelle la personne est moins en mesure d'endurer le stress de la vie, et la carence en dopamine, en raison de laquelle la personne est moins prête à anticiper et à vivre le plaisir. Les médicaments se centrant sur la sérotonine et la dopamine produisent malheureusement des effets secondaires inquiétants. Les antidépresseurs ne fournissent pas seulement de la sérotonine, mais détournent également à un certain degré les voies dopaminergiques et émoussent ainsi des sentiments d'amour et d'attachement aux autres (Zhou *et al.*, 2005). Il y a par exemple peu de gens qui tombent amoureux pendant qu'ils suivent un traitement basé sur des antidépresseurs. Certains médicaments servant à combattre des addictions (p. ex., pour arrêter de fumer) émoussent la libération de dopamine de façon générale (et pas seulement au moment de consommer la substance addictive) et augmentent le risque de suicide chez la personne déprimée. Sachant cela, les chercheurs en pharmacologie travaillent à présent sur une troisième alternative : des médicaments donnant lieu à une neurogenèse, c'est-à-dire le développement de nouvelles cellules nerveuses. Faire germer de nouveaux neurones est l'événement biologique clé qui permet de repousser la dépression.

douleur est l'une des expériences de sensation corporelle surveillées par l'insula, mais l'activité insulaire semble être impliquée dans quasi toutes les sensations subjectives (Craig, 2009), non seulement les sensations négatives, mais également positives (Lee & Reeve, 2013).

Dans l'insula antérieure se produit la fusion entre les informations liées aux sensations internes et les informations sociales externes à propos de la tâche dans laquelle les individus sont impliqués sur le moment, de manière à former les bases pour une expérience émotionnelle ou affective durant cette tâche (Craig, 2002, 2009).

L'insula traite également le risque et l'incertitude, et apprend à propos de ceux-ci (Huettel *et al.*, 2006 ; Kuhnen & Knutson, 2005). Ceci est important, car le rôle de l'insula semble être l'intégration des sensations actuelles, des prédictions liées au risque (ce qui implique

toujours un certain degré d'incertitude) qui proviennent de la prise en considération des conséquences de nos actions et des informations contextuelles, ceci dans le but de produire un état affectif qui guide la prise de décision (Singer, Critchley & Preuschoff, 2009). Une grande partie de cet état affectif prend la forme de l'anxiété (Paulus & Stein, 2006). La décision de faire confiance à quelqu'un, par exemple, est l'une de ces situations qui combinent les sensations subjectives, le risque, l'incertitude, la prise en compte des conséquences de nos actions et la prise de décision. Lorsque quelqu'un qui est habituellement coopératif commence à agir d'une façon qui semble douteuse ou peu digne de confiance (rappelez-vous de la vignette du début du chapitre), une activité a lieu dans l'insula. La personne détecte des indices socio-contextuels pour avoir une impression, qui parfois cependant est incorrecte. Cette impression intervient alors dans le processus de prise de décision de continuer ou non à faire confiance à la personne. De même, il y a une activité dans l'insula antérieure lors des prises de décision financières, telles que l'évaluation du risque et l'incertitude d'un investissement (Kuhnen & Knutson, 2005).

L'insula est aussi responsable pour le sentiment de « soi » et pour le sens d'une frontière personnelle, qui permet la distinction intuitive entre moi (soi) et les autres (non-soi). L'activité insulaire est également responsable pour la distinction intuitive entre « les actions causées par moi » et « les actions non causées par moi » (Farrer *et al.*, 2003 ; Farrer & Frith, 2002). Dans une expérience, on demande à un(e) participant(e) de faire une action simple (p. ex., déplacer un joystick), pendant que l'expérimentateur manipule ce qui arrive à la personne lorsqu'elle exécute cette action. Dans un cas, l'action du/de la participant(e) aura une conséquence (déplacer le joystick fait apparaître une image à l'écran), mais dans un autre cas, la conséquence surviendra de manière aléatoire (le moment auquel l'image apparaît est contrôlé par l'expérimentateur, et non par le/la participant(e)). Dans le premier cas, il y aura une activation insulaire, la personne ayant une expérience de « soi-comme-cause ». Dans le second cas, il n'y aura pas d'activation insulaire, la personne ayant une expérience de « autre-comme-cause ». L'activité insulaire antérieure durant l'action augmente le sentiment d'agentivité personnelle (Lee & Reeve, 2013). L'agentivité personnelle (« je peux changer mon environnement de façon intentionnelle ») est d'une importance cruciale pour la motivation, car les gens sont volontairement motivés à agir lorsqu'ils ont le sentiment de « soi-comme-cause », lorsqu'ils pensent que leurs actions produiront les effets désirés, alors que les gens sont moins motivés quand ils ont le sentiment de « autre-comme-cause ». S'ils ont une agentivité personnelle « soi-comme-cause », les gens agissent volontairement sur leur environnement pour améliorer la situation, mais si les gens manquent d'agentivité personnelle (« autre-comme-cause »), les gens ne font pas d'efforts, car cela leur semble inutile.

3.7 *Le cortex préfrontal*

Nous n'avons jusqu'ici abordé que les structures cérébrales sous-corticales liées à la motivation et aux émotions. Tournons-nous à présent vers les structures cérébrales corticales qui y sont liées également, telles que le cortex préfrontal. Les lobes préfrontaux du cortex cérébral se trouvent juste derrière le front. Un lobe est situé sur le côté droit du cerveau – le cortex préfrontal droit – tandis que l'autre est situé sur le côté gauche – le cortex préfrontal gauche. Ensemble, ces deux lobes corticaux sous-tendent un grand nombre de motivations importantes, dont les affects, les objectifs et les efforts personnels.

Le point de départ d'un grand nombre d'émotions négatives (mais pas toutes) est l'amygdale, alors que le point de départ d'un grand nombre d'émotions positives (mais pas

toutes) est le réseau dopaminergique de l'aire tegmentale ventrale et du noyau accumbens. Les mots « mais pas toutes » sont importants, car les émotions proviennent également de processus corticaux tels que les pensées, les évaluations et les objectifs. Un exemple : si vous entendez la fraise de votre dentiste dans la salle d'attente, cette information sensorielle est traitée par l'amygdale pour générer une réaction d'adaptation, telle qu'un rythme cardiaque accéléré (voir l'aperçu dans la figure 3.7). Lorsque l'amygdale est activée, elle envoie un signal non seulement aux lieux indiqués dans la figure 3.7, mais également au cortex préfrontal, où cette information rend consciente la peur ou l'anxiété. De manière similaire, le fait de voir quelque chose d'agréable, tel qu'un visage très attrayant, est une information sensorielle qui est traitée par les structures cérébrales sous-corticales qui forment le circuit dopaminergique. Lorsque le circuit dopaminergique est activé, il envoie des informations liées à la récompense en amont vers le cortex préfrontal, où la personne fait l'expérience consciente de la récompense ou du plaisir (voir figure 3.8).

La distinction faite plus haute entre partie hémisphérique droite et partie hémisphérique gauche des deux lobes du cortex préfrontal est importante, car l'activité hémisphérique droite tend à produire plus d'émotions négatives et de motivation à l'évitement, alors que l'activité hémisphérique gauche tend à produire davantage d'émotions positives et de motivation à l'approche (Davidson, 2004). Si vous regardez un clip vidéo montrant des chiots et des bébés (pour induire des émotions positives), l'activité sera plus grande dans le cortex préfrontal gauche ; si vous regardez toutefois une vidéo montrant de la souffrance et du chagrin (pour induire des émotions négatives), l'activité sera plus grande dans le cortex préfrontal droit (Fischer *et al.*, 2002). C'est important parce que ceci mène à une conclusion essentielle à propos du rôle du cortex préfrontal dans les émotions : des activations à gauche indiquent des émotions positives et une motivation à l'approche ; des activations à droite indiquent des émotions négatives et une motivation à l'évitement (Davidson, 2012). Plus spécifiquement, une activité corticale préfrontale gauche est associée avec une activité du système nerveux parasympathique, la quiétude, les émotions positives, une motivation à l'approche et des désirs orientés sur le groupe tels que l'affiliation ; une activité corticale préfrontale droite est associée avec une activité du système nerveux sympathique, l'excitation et le danger, les émotions négatives, et les désirs axés sur soi tels que la protection personnelle.

Le cortex préfrontal héberge les objectifs conscients de l'individu (Miller & Cohen, 2001). Les pensées, intentions, objectifs et efforts qui stimulent le cortex préfrontal droit génèrent des sentiments négatifs et orientés vers l'évitement, alors que les pensées qui stimulent le cortex préfrontal gauche génèrent des sentiments positifs et orientés vers l'approche (Gable, Reis & Elliot, 2000). Ces émotions positives *vs* négatives qui s'ensuivent affectent alors les objectifs poursuivis ou non par la personne. Le cortex préfrontal droit est une baignoire d'émotions négatives, dans laquelle baignent les pensées, les objectifs, les intentions et les souvenirs qui, se préparant à l'action, donnent lieu à de l'anxiété, de la précaution, du pessimisme et donc de l'évitement ; le cortex préfrontal gauche quant à lui est une baignoire d'émotions positives dans laquelle baignent les pensées, les objectifs, les intentions et les souvenirs qui, se préparant à l'action, donnent lieu à de l'espoir, de l'excitation, de l'optimisme, et donc du rapprochement.

Les gens ont des niveaux de sensibilité différents pour traiter les informations dans la partie droite *vs* gauche du cortex préfrontal. En outre, des différences basiques de personnalité existent entre les personnes : certains ont des lobes préfrontaux gauches particulièrement sensibles, qui font qu'ils sont très enclins à l'optimisme, aux émotions positives et à la motivation à l'approche dans leur raisonnement et leur planification au quotidien, tandis que

d'autres ont des lobes préfrontaux droits particulièrement sensibles, qui les laissent très enclins au pessimisme, à l'émotivité négative et à la motivation à l'évitement (Gable *et al.*, 2000). Un cortex préfrontal gauche actif et sensible fournit à la personne un système d'activation comportementale (SAC) qui est similaire à l'extraversion ; un cortex préfrontal droit actif et sensible fournit à la personne un système d'inhibition comportementale (SIC) qui est comparable au névrosisme (Carver & White, 1994). Pour vous faire une idée de ces deux dimensions de la personnalité à base neurologique, considérez vos propres réactions aux items du questionnaire énumérés dans le tableau 3.3. Les six premiers items cherchent à savoir à quel point vous êtes sensible à des motivations, émotions et comportements axés sur l'approche. Ces motivations, émotions et comportements sont décomposés en trois sous-échelles différentes : la réactivité à la récompense, la pulsion et la recherche d'amusement (ce qu'on nomme le degré de sensibilité au « système de comportement d'approche »). Les quatre derniers items évaluent la sensibilité aux motivations orientées vers l'évitement (c'est-à-dire la sensibilité au « système d'inhibition comportementale »).

Certaines personnes montrent une plus grande activité de base dans le lobe préfrontal gauche (« asymétrie à gauche ») tandis que d'autres montrent une plus grande activité de base dans le lobe préfrontal droit (« asymétrie à droite »), évaluées par exemple à l'aide d'un électroencéphalogramme (EEG). Les personnes ayant des lobes préfrontaux droits relativement sensibles, c'est-à-dire celles qui montrent une plus grande asymétrie du côté droit, obtiennent des scores élevés aux items SIC dans le tableau 3.3 et montrent une plus grande sensibilité à la punition, aux émotions négatives et aux comportements d'évitement. Les personnes ayant des lobes préfrontaux gauches relativement sensibles, c'est-à-dire celles

Tableau 3.2. **Les items du questionnaire portant sur le Système d'Inhibition Comportementale (SIC) et le Système d'Activation Comportementale (SAC)**

Les items du SAC

1. Lorsque j'obtiens quelque chose que je veux, je me sens excité et énergique.[a]
2. Lorsqu'il m'arrive des choses positives, cela m'affecte fortement.[a]
3. Lorsque je veux quelque chose, je fais généralement tout mon possible pour l'avoir.[b]
4. Je sors du droit chemin pour obtenir les choses que je veux.[b]
5. Je fais souvent les choses pour la seule raison qu'elles sont amusantes.[c]
6. J'ai un grand besoin d'excitation et de nouvelles sensations.[c]

Les items du SIC

7. Lorsque je pense que quelque chose de déplaisant va se passer, je deviens généralement assez nerveux.
8. La critique ou la réprimande me font du mal.
9. Je me sens très inquiet ou troublé lorsque je pense ou apprends que quelqu'un est en colère contre moi.
10. Je me sens inquiet lorsque je pense que j'ai mal fait quelque chose.

Note : SIC = Système d'Inhibition Comportementale ; SAC = Système d'Activation Comportementale.
Pour compléter le questionnaire, on demande aux répondants de dire s'ils sont d'accord ou non avec chaque item en utilisant une échelle de réponses de 1 à 7 (1 = fortement en désaccord, 7 = fortement en accord). L'échelle SAC consiste en trois sous-échelles : la réactivité à la récompense (dénotée par a), la pulsion (dénotée par b), et la recherche de l'amusement (dénotée par c). Le questionnaire SIC/SAC réel contient 20 items, 7 items SIC et 13 items SAC. Le tableau ne montre donc qu'une partie du questionnaire complet.

Source : Adapté de « Behavioral Inhibition, Behavioral Activation, and Affective Responses to Impending Reward and Punishment : The BIS/BAS Scales », by C.L. Carver & T.L. White, 1994, *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319-333. Copyright 1994 de l'American Psychological Association. Adapté avec permission.

qui montrent une plus grande asymétrie du côté gauche, obtiennent des scores élevés aux items SAC dans le tableau 3.3 et montrent une plus grande sensibilité à la récompense, aux émotions positives et aux comportements axés sur l'approche. La corrélation entre les scores des gens sur les questionnaires SAC et SIC et leur asymétrie du lobe préfrontal est importante parce que l'étendue de cette asymétrie correspond à leur émotivité typique (SAC *vs* SIC, BAS *vs* BIS ; Sutton et Davidson, 1997). Autrement dit, même sans exposition à un événement direct, c'est-à-dire lorsque les gens sont à leur niveau de base, les gens ont une prédisposition à être trop sensibles aux émotions négatives, à l'anxiété et à la motivation à l'évitement, ou alors trop sensibles aux émotions positives, à l'excitation et à la motivation à l'approche.

3.8 *Le cortex orbitofrontal*

Le cortex orbitofrontal se situe en dessous du cortex préfrontal, juste au-dessus des yeux. Il s'agit en quelque sorte du plancher du cortex préfrontal. C'est la structure cérébrale corticale qui stocke et traite les informations liées à la récompense à propos d'objets de l'environnement et qui aide les gens à formuler leurs préférences et à faire des choix entre plusieurs options, par exemple lorsqu'ils achètent un produit ou lorsqu'ils doivent décider de boire un jus ou une eau (Dickinson & Balleine, 2002 ; O'Doherty, 2004). Lorsque nous faisons notre petit bonhomme de chemin au long de la journée et comparons la valeur incitative des objets et événements qui pourraient guider notre comportement, certains objets et événements attirent notre attention et servent d'incitants pour nos actions. Afin de démontrer le rôle du cortex orbitofrontal au niveau des incitations motivationnelles et de la sélection d'objectifs, des chercheurs ont observé le cerveau de participants lorsque ces derniers regardaient une carte de restaurant pour y sélectionner un plat. Le cortex orbitofrontal est actif lorsque les gens examinent leurs options, se rappellent, parmi les éléments de la carte, ce qu'ils aiment ou non, et sélectionnent parmi les différents objets de l'environnement (plats de la carte) pour faire leur choix (Arana *et al.*, 2001).

Le cortex orbitofrontal inhibe également les actions non appropriées. Il est central dans l'habileté à retarder la gratification, qui consiste à taire les envies d'une récompense immédiate en faveur d'une récompense retardée qui est plus bénéfique. Cette habileté est très importante, car la plupart des projets à long terme impliquent l'habileté à mettre de côté des plaisirs immédiats (écouter de la musique, manger quelque chose, allumer la télé) en faveur des choses qui font partie d'une stratégie à long terme pour atteindre des objectifs et accomplir des projets. En d'autres termes, les motivations et émotions de base (p. ex., les envies, les pulsions, les désirs) proviennent du cerveau sous-cortical et sont typiquement automatiques et inconscients – le fait de sentir du café frais vous fait en vouloir. Mais le rôle du cortex orbitofrontal, grâce à des connexions neuronales denses avec le cerveau sous-cortical, est d'exercer un autocontrôle par rapport à ces envies et impulsions d'actions immédiates. Il est important de souligner que ce système de communication entre la structure orbitofrontale et le cerveau sous-cortical est réciproque (bidirectionnel), car parfois les envies et émotions doivent prendre le dessus par rapport à la planification consciente ; parfois, il est nécessaire d'écouter nos peurs ou notre dégoût, bien que la plupart des fois nous devions taire ces envies et désirs pour centrer notre attention et nos comportements sur nos objectifs à long terme.

3.9 *Le cortex préfrontal ventromédian*

Le cortex préfrontal ventromédian regroupe un ensemble de structures cérébrales corticales interreliées qui intègrent des informations affectives provenant de stimuli sensoriels et sociaux (Roy, Shohamy & Wager, 2012). Il représente la valeur affective de récompenses sensorielles basiques, telles que les saveurs, et met constamment à jour les représentations affectives d'états corporels internes, tels que ceux activés par des changements au niveau du système nerveux autonome et du système endocrinien. Dans des cas cliniques de lésions au cortex préfrontal ventromédian (p. ex., dues à un AVC), les personnes présentent des déficiences émotionnelles et des jugements sociaux destructeurs (Damasio, 1994, 1996). Ceci est dû au fait que le cortex préfrontal ventromédian agit pour évaluer et réévaluer les informations émotionnelles qui mènent à des prises de décision efficaces (Davidson & Irwin, 1999 ; Ochsner & Gross, 2005).

Les connexions neuronales entre le cortex préfrontal ventromédian et le cerveau sous-cortical sont à la fois denses et bidirectionnelles, comme c'était le cas pour le cortex orbitofrontal et le cerveau sous-cortical. Cette communication bidirectionnelle permet à la pensée consciente de moduler et de contrôler les émotions, mais elle permet également aux émotions de renseigner les croyances, jugements et décisions. Donc, via les informations provenant du cerveau sous-cortical à haute teneur en émotions, le cortex préfrontal ventromédian intègre les informations émotionnelles avec des jugements cognitifs et sociaux. Ceci inclut ce que la personne estime être vrai (jugement social) et ce que la personne estime être bien ou mal (jugement moral) (Cunningham & Zelazo, 2007). Le cortex préfrontal ventromédian reçoit également des informations en provenance de l'insula, ce qui peut ajouter l'émotion de dégoût pour faire balancer de manière intuitive de ce qui est cru vers ce qui n'est pas cru. Par exemple, il est difficile de croire qu'une nourriture est mangeable ou qu'une personne est digne de confiance si l'une des deux crée un sentiment de dégoût.

3.10 *Le cortex dorsolatéral préfrontal*

Alors que le cortex préfrontal ventromédian évalue la valeur émotionnelle des récompenses sensorielles basiques (non apprises ou naturelles), le cortex dorsolatéral préfrontal évalue la valeur émotionnelle apprise d'événements environnementaux et de séquences d'action possibles. Si quelqu'un vous demandait de boire une gorgée de Coca-Cola et de l'évaluer au niveau émotionnel en termes d'appréciation et de préférence, vous goûteriez les propriétés sensorielles de la boisson (au niveau du cortex préfrontal ventromédian), mais vous « goûteriez » et évalueriez la marque Coca-Cola au niveau du cortex dorsolatéral préfrontal. L'idée est que nous avons enregistré une grande quantité d'informations concernant la valeur et le sens émotionnel des objets et événements autour de nous, et ces mémoires émotionnelles sont principalement emmagasinées au niveau du cortex dorsolatéral préfrontal. Lorsqu'il faut prendre une décision (p. ex., « Qu'est-ce que je vais acheter au supermarché ? »), nous avons accès à ces informations environnementales stockées dans le cortex dorsolatéral préfrontal pour nous aider à prendre une décision émotionnellement informée.

Le cortex dorsolatéral préfrontal est également important en ce qui concerne les efforts pour résister à la tentation dans le cadre de la poursuite d'objectifs à long terme (surtout en ce qui concerne le cortex dorsolatéral préfrontal droit ; Knock & Erst, 2007). Parfois,

nous nous trouvons face à une opportunité risquée, et l'activité neuronale au niveau du cortex dorsolatéral préfrontal est importante pour nous aider à dépasser la tentation de prendre un risque et de céder à une envie, car le cortex dorsolatéral préfrontal contribue de manière importante aux forces inhibitrices durant la prise de décision. En gros, la prise de risque basée sur l'envie (sous-corticale) est le contraire de l'autocontrôle exécutif (cortical). Une activation au niveau du cortex dorsolatéral préfrontal survient (pour signaler l'autocontrôle) lorsqu'une personne poursuit une récompense à long terme et laisse de côté une récompense basée sur le striatum ventral (McClure, Laibson, Lowenstein & Cohen, 2004).

Une activité du cortex dorsolatéral préfrontal est également importante pour nous empêcher d'agir de manière égoïste, car elle inhibe les envies liées aux intérêts personnels et contribue donc de manière positive aux interactions sociales harmonieuses (Knock & Erst, 2007). Grâce à l'activité du cortex préfrontal dorsolatéral droit, nous sommes capables de contenir notre poursuite d'intérêts personnels et de prendre des décisions basées sur nos valeurs émotionnelles liées aux préoccupations sociales, telles que l'équité et l'égalité. Une partie de nos compétences socio-émotionnelles réside donc dans le cortex dorsolatéral préfrontal.

3.11 *Le cortex cingulaire antérieur*

Lorsque les gens se demandent « Devrais je choisir ceci ou choisir cela ? », cela crée des conflits importants au niveau du cerveau. « Devrais-je prendre la récompense immédiate ou continuer à travailler pour obtenir une récompense plus importante plus tard ? Devrais-je m'approcher ou fuir ? » L'une des tâches du cerveau cortical est de prendre ce genre de décisions basées sur un jugement subjectif. La partie du cerveau responsable pour ces décisions est le cortex cingulaire antérieur, une région du cerveau cortical frontal qui se trouve au-dessus du cerveau sous-cortical. Il est impliqué dans la priorisation de l'attention, dans la gestion du conflit, la prise de décision, les processus de choix, la prédiction de conséquences d'actions et le lancement d'alertes à d'autres régions du cerveau pour indiquer le besoin de contrôle cognitif pour résoudre des conflits. Il est également impliqué dans l'autorégulation, lorsque nous retardons la gratification de nos envies et impulsions basiques pour nous permettre de poursuivre des objectifs à long terme (p. ex., « Mon objectif est de perdre du poids » *vs* « Je veux de la glace »).

La fonction centrale du cortex cingulaire antérieur est de surveiller la présence de conflits en termes de traitement de l'information et, lorsque des conflits surviennent, de déclencher une allocation plus importante de ressources cognitives (telles que l'attention et la prise de décision) pour résoudre ces conflits d'une manière qui soit bénéfique par rapport aux objectifs de la personne (Botvinick, Cohen & Carter, 2004 ; Botvinick *et al.*, 2001 ; Van Veen *et al.*, 2001). Par exemple, c'est au niveau du cortex cingulaire antérieur (et postérieur) que les gens font une analyse consciente et délibérée des coûts et bénéfices, afin de déterminer si un objectif ou une ligne de conduite a une valeur gratifiante suffisante pour justifier l'investissement d'efforts (Hayden et al., 2008).

Vu son rôle de détecteur de conflits dans le traitement d'informations du cerveau, le cortex cingulaire antérieur avertit et recrute d'autres régions du cerveau pour l'aider à résoudre des conflits et à créer un contrôle cognitif plus important. Le cortex cingulaire antérieur utilise l'information obtenue des autres structures cérébrales corticales pour sélectionner les actions appropriées, bien qu'il reçoive également des informations du cerveau sous-cortical pour guider la prise de décision et la sélection d'actions (Bush *et al.*, 2002 ; Matsu-

moto *et al.*, 2003). Le cortex cingulaire antérieur évalue également le degré d'effort mental nécessaire pour une tâche, car le conflit cognitif est un bon indicateur de la difficulté de la tâche (Watson *et al.*, 2003). En bref, le cortex cingulaire antérieur fournit un contrôle descendant (« top-down ») exécutif et cognitif sur la prise de décision, la poursuite d'objectifs et les actions.

4. Les hormones

Les neurotransmetteurs sont les messagers du système nerveux, permettant la communication entre les structures cérébrales ; les hormones, quant à elles, se trouvant dans le flux sanguin, sont les messagers du système endocrinien, permettant la communication entre les organes du corps comme le cœur ou les poumons. Bien qu'un grand nombre d'hormones interviennent dans la motivation et les émotions, nous allons souligner le cortisol, la testostérone et l'ocytocine.

Le *cortisol* est souvent appelé l'hormone du stress. Le cortisol est un produit hormonal de la réactivité du système hypothalamopituitaire-adrénocortical (Stansbury & Gunnar, 1994 ; Susman, 2006). En réaction aux événements stressants, les structures cérébrales sous-corticales (p. ex., l'amygdale) stimulent l'hypothalamus pour stimuler l'hypophyse, ce qui mène les glandes surrénales à augmenter la production et la libération de cortisol. Une activation cortisolaire survient en cas de menaces liées à des évaluations sociales (p. ex., parler en public), durant des conflits relationnels (Powers, Pietromonaco, Gunlicks & Sayer, 2006), ou lorsqu'on est contrôlé par quelqu'un d'autre (Reeve & Tseng, 2011b) ou rejeté (Stroud, Salovey & Epel, 2002). Une désactivation cortisolaire (diminution du stress) survient en cas de soutien social (Kirschbaum, Klauer, Filipp & Hellhammer, 1995 ; Reeve & Tseng, 2011b ; Taylor *et al.*, 2010). D'une manière générale, la réactivité cortisolaire a une fonction adaptative à court terme, car elle mobilise l'attention et l'énergie face à une menace d'évaluation sociale (Dickerson & Kemeny, 2004). À long terme toutefois, une réactivité corticale chronique (activation hypothalamopituitaire-adrénocorticale à répétition, par exemple dans le cas d'une exposition à une relation conflictuelle) a des conséquences négatives sur le corps, un phénomène appelé « charge allostatique » (McEwen, 1998). La charge allostatique due au cortisol expose l'individu à des risques liés à différentes conséquences négatives biologiques telles que le diabète et l'hypertension, mais a également des conséquences cognitives négatives, telles qu'une mauvaise mémoire, des problèmes liés à la résolution de problèmes et un mauvais fonctionnement individuel (Brown & Suppes, 1998 ; Kirschbaum *et al.*, 1996). Dans l'ensemble, un taux de cortisol plus élevé dans le sang confirme l'activation du système adaptatif hypothalamopituitaire-adrénocortical (Dickerson & Kemeny, 2004).

L'hormone stéroïde *testostérone* est associée avec la compétition, la recherche de statut social et les pulsions sexuelles (Bancroft, 2002). Un niveau élevé de testostérone pousse à la compétition. Par exemple, un taux élevé de testostérone aide les courtiers à Wall Street à gagner plus d'argent (être plus compétitif) au cours d'une journée à la bourse. De manière plus spécifique, un taux élevé de testostérone est associé avec des comportements de recherche de statut (gagner une compétition), et ce lien est plus fort lorsque le statut social a été remis en question ou menacé (après avoir perdu un combat ou une compétition pour la dominance sociale) (Josephs *et al.*, 2003, 2006). La testostérone est également liée aux efforts d'accouplement – au temps et à l'énergie investis dans la recherche

de partenaire et la compétition avec les membres du même sexe (Ellison, 2001). Les hommes non mariés, par exemple, ont des taux de testostérone plus élevés que les hommes mariés (Gray *et al.*, 2004) ; les hommes qui ne sont pas dans une relation durable ont des taux de testostérone plus élevés que les hommes qui sont dans une relation durable (Burnham *et al.*, 2003) ; et les hommes qui ne sont pas pères ont des taux de testostérone plus élevés que les hommes qui sont pères (Gray *et al.*, 2002). Un taux élevé de testostérone est associé à l'adultère, alors qu'un faible taux de testostérone est associé avec de plus grandes compétences parentales.

L'*ocytocine*, connue sous le nom d'hormone de l'attachement, est liée à ce qu'on appelle souvent la réponse au stress « tend-and-befriend » (prendre soin et se lier d'amitié). Cette réaction explique pourquoi les gens cherchent des conseils et se confient à leurs amis en cas d'événements stressants. L'ocytocine augmente la saillance de signaux sociaux interpersonnels, tels que la reconnaissance d'émotions et l'empathie (Bartz, Zaki, Bolger & Ochsner, 2011), et est associé avec l'engagement social et la recherche de sociabilité en vue de calmer et inhiber l'excitation, le stress et la dépression (Heinrichs, Bumgartner, Kirschbaum & Ehlert, 2003). L'ocytocine aide à la formation et au maintien des liens d'attachement entre les gens (Lim & Young, 2006) et stimule les comportements sociaux tels que la confiance dans les autres, la générosité, le partage des ressources et la coopération (Kosfeld *et al.*, 2005 ; Zak *et al.*, 2007). La réponse adaptative « tend-and-befriend » peut être extrêmement efficace en temps de stress (comparée à la réaction adaptative plus connue « fight-or-flight »), poussant les gens à chercher des conseils, du soutien et les soins d'autrui. C'est l'hormone d'ocytocine qui sous-tend cette réponse adaptative « tend-and-befriend » en temps de stress, et cette hormone soutient également les attachements et liens sociaux avec ceux avec qui des liens d'amitié ont été établis.

D'autres hormones sont d'importance capitale pour les motivations biologiques telles que la faim et la soif ; ces hormones seront décrites dans le chapitre 4, lors de la discussion à propos des besoins physiologiques.

5. Conclusion

Il y a un demi-siècle, un jeune neuroscientifique, James Olds, accomplissait son travail routinier en laboratoire en implantant une électrode dans le tronc cérébral d'un rat. Un jour fatidique, l'électrode qu'Olds était en train d'implanter se plia accidentellement et se retrouva dans une autre partie du cerveau. Ne sachant pas que l'électrode s'était pliée, Olds stimula le rat et le regarda avec étonnement répéter son comportement et continuer à revenir avec enthousiasme à l'endroit de la cage où la stimulation électrique antérieure du cerveau avait eu lieu. Le rat aimait la stimulation. En fait, le rat adorait la stimulation. Les études follow-up ont montré que les animaux ayant la possibilité de s'autostimuler le faisaient, et le faisaient à répétition et de manière enthousiaste (en appuyant sur un levier qui envoyait un courant électrique à leur propre cerveau, voir figure 3.9). La recherche d'Olds allait vite confirmer qu'il avait découvert par hasard un centre du plaisir dans le cerveau du rat (Olds & Milner, 1954).

Les chercheurs ne tardèrent pas à plier volontairement leurs sondes électriques, amorçant ainsi le domaine des neurosciences et le mettant sur le chemin de la compréhension des bases neurales du plaisir et de l'aversion (Hoebel, 1976 ; Olds & Fobes, 1981 ; Wise & Bozarth, 1984). Ces efforts visant à tracer l'importance motivationnelle de structures cérébrales et

de voies neuronales interconnectées spécifiques ont permis aux chercheurs de comprendre comment le cerveau crée, maintient et régule la motivation, les émotions et l'humeur. Pour résumer les cinquante années de travaux depuis la découverte d'Olds, la figure 3.10 propose une représentation schématique de la compréhension neuroscientifique actuelle de l'action motivée basée sur la récompense. Comme vous pouvez le voir dans la partie gauche de la figure 3.10, les structures cérébrales sous-corticales et corticales interagissent les unes avec les autres, et les deux envoient des projections dans le système dopaminergique et en reçoivent du feed-back ; comme vous pouvez le voir dans la partie droite de la figure 3.10, le système dopaminergique énergise, oriente et maintient l'action motivée.

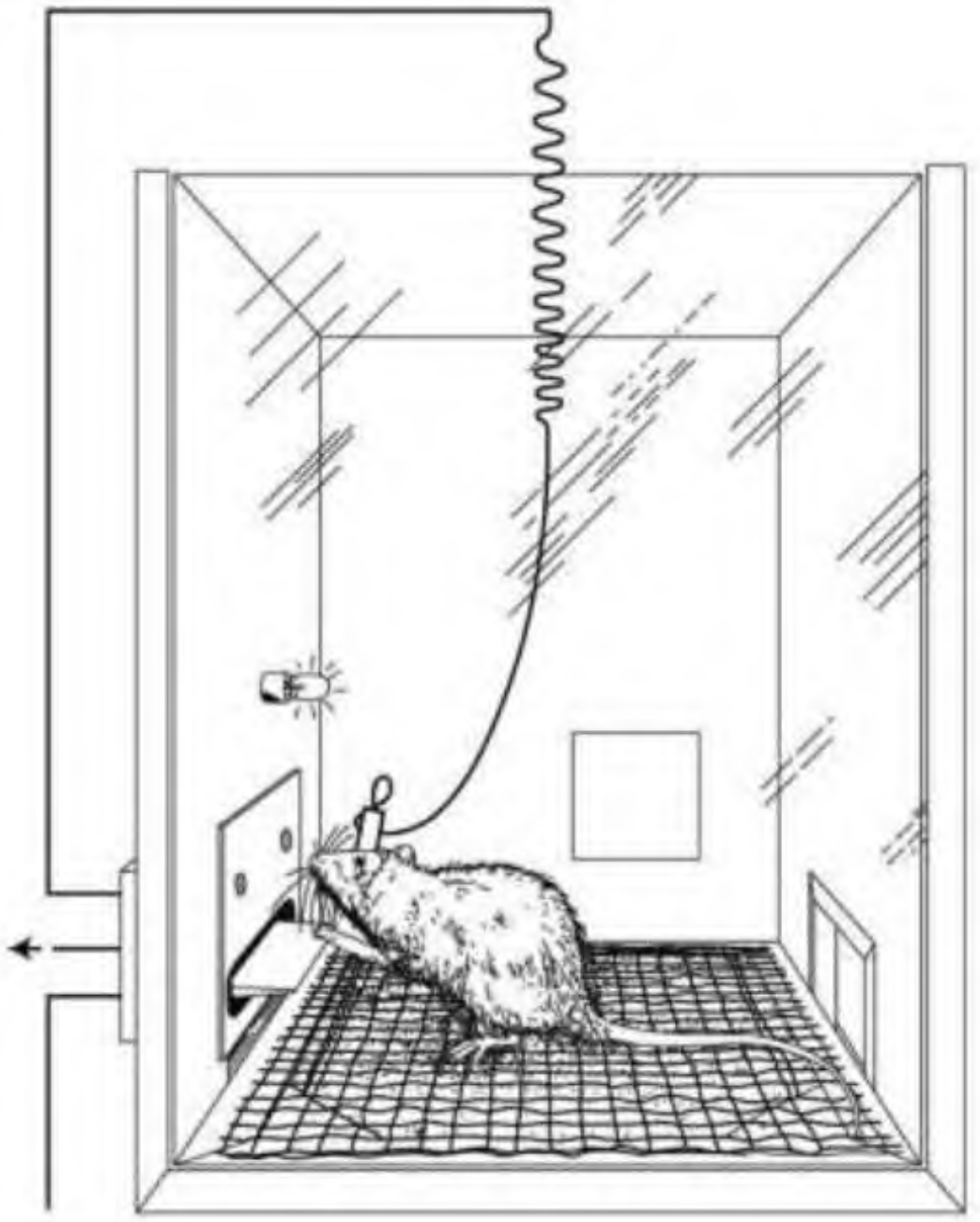


Figure 3.9.

Illustration de la procédure d'autostimulation intracrânienne

Note : Lorsque le rat appuie sur le levier, cela active un microinterrupteur qui envoie à travers le câble, via une électrode implantée, une impulsion électrique légère dans son cerveau. Par une telle procédure, le rat peut auto-induire la stimulation de son propre cerveau.

Source : De « Pleasure Centers in the Brain », par J. Olds, 1956, *Scientific American*, 195, 105-106.

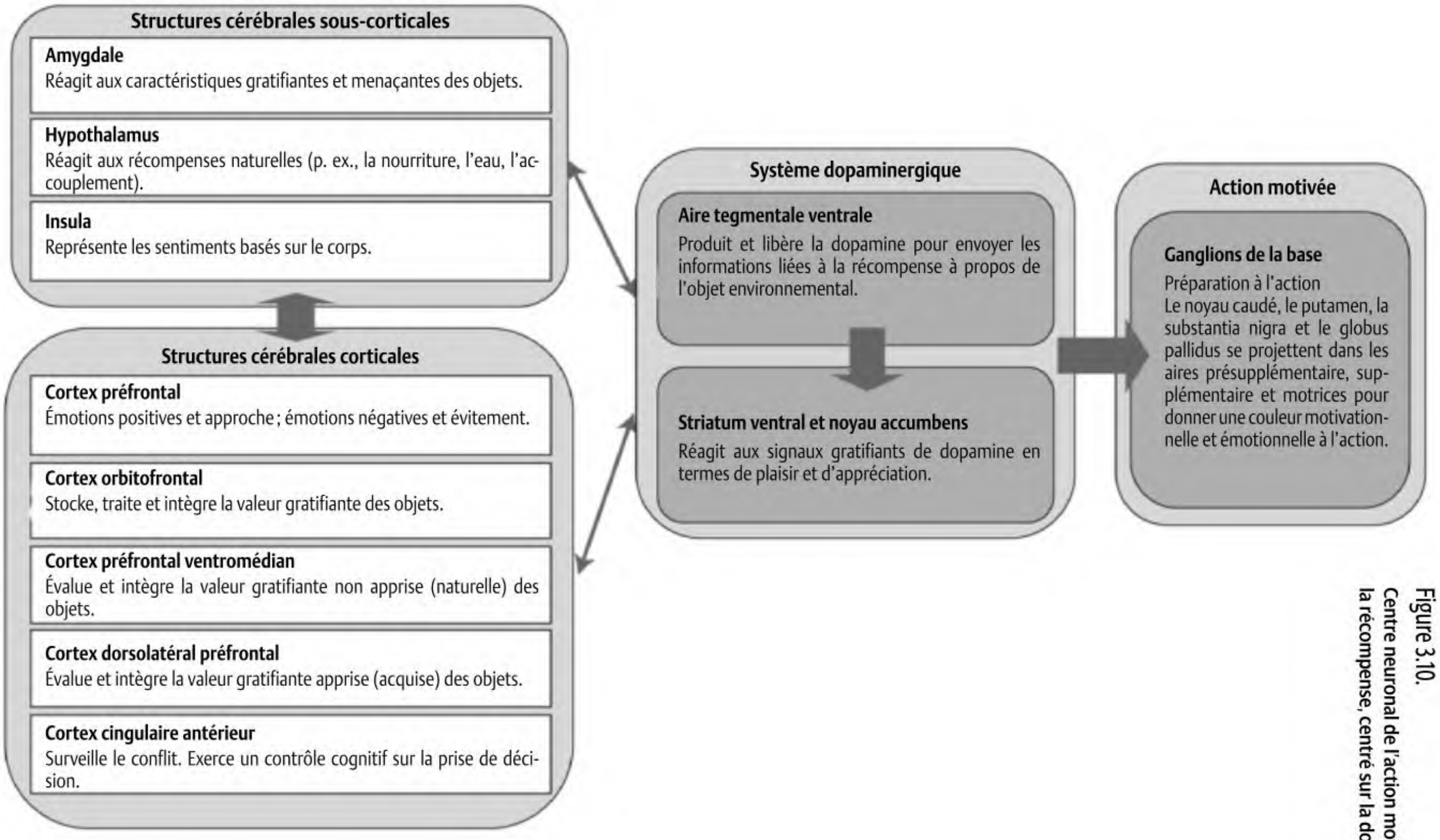


Figure 3.10.
Centre neuronal de l'action motivée basé sur la récompense, centré sur la dopamine

Résumé

Lorsqu'on pense au cerveau, la plupart des gens concentrent leur attention sur ses fonctions cognitives et intellectuelles, comme la pensée, l'apprentissage et la prise de décision. Toutefois, le cerveau est bien plus que cela – il est également motivé et émotionnel. Il génère des désirs, des envies, des pulsions, des plaisirs, des récompenses, des besoins, des humeurs, et toute la gamme des émotions. Les neurosciences de la motivation et des émotions se centrent sur la compréhension de la manière dont les objets environnementaux et les événements quotidiens activent des structures cérébrales, et la manière dont ces structures cérébrales spécifiques, à leur tour, sont liées avec des états motivationnels et émotionnels qui énergisent, orientent et maintiennent le comportement.

En bref, on peut dire que le cerveau motivé et émotionnel est composé d'un cerveau externe, cortical, et d'un cerveau interne, sous-cortical. Le cerveau sous-cortical est associé avec les pulsions et impulsions basiques et les motivations riches en émotions telles que la faim, la soif, la colère, la peur, l'anxiété, le plaisir, le désir, la récompense et les envies. Ces envies et émotions sont en grande partie inconscientes, automatiques et impulsives. Le cerveau cortical est associé aux motivations riches cognitivement, telles que les objectifs, les projets, les stratégies, les valeurs et les croyances à propos du soi. Les événements mentaux sont en grande partie conscients, délibérés et liés au contrôle cognitif et exécutif. Le cerveau cortical et sous-cortical est composé d'un grand nombre de structures individuelles, mais il est important de noter que ces structures individuelles sont liées entre elles par un réseau de voies neuronales. En d'autres termes, presque toutes les structures cérébrales individuelles projettent des fibres nerveuses qui ont un rôle d'autoroutes de l'information pour communiquer de manière réciproque avec d'autres structures du cerveau. Pour avoir une image globale du fonctionnement cérébral, il ne faut donc pas lier des structures cérébrales à des fonctions individuelles (p. ex., le rôle de l'amygdale est de faire ceci, le rôle du noyau accumbens est de faire cela) mais, plutôt, concevoir ce fonctionnement comme basé sur l'interconnectivité et l'intégration de ses diverses structures.

Huit structures cérébrales sous-corticales sont fortement impliquées dans les états motivationnels et émotionnels. La formation réticulée régule l'excitation, la vigilance et les processus de prise de conscience des préoccupations motivationnelles et émotionnelles du cerveau. L'amygdale détecte les propriétés stimulantes des objets de l'environnement, s'informe à propos de ceux-ci, et y réagit, en faisant des liens suscitant la menace et la récompense. Les ganglions de la base (le noyau caudé, le putamen, la substantia nigra et le globus pallidus) contribuent à la modulation motivationnelle du mouvement et de l'action. Le striatum ventral et le noyau accumbens constituent le centre de la récompense du cerveau. Ensemble, ces deux structures répondent aux signaux de récompense (libération de dopamine) pour produire du plaisir et de l'appréciation. L'aire tegmentale ventrale est le point de départ du centre cérébral de la récompense basé sur la dopamine, car elle produit et libère la dopamine. L'hypothalamus réagit aux récompenses naturelles dans le cadre de la régulation de l'alimentation, de l'hydratation et de l'accouplement, et est également responsable de la régulation à la fois du système endocrinien et du système nerveux autonome. L'insula surveille les états corporels afin de produire des impressions ou sentiments intuitifs, et traite également les sentiments associés avec le risque, l'incertitude, l'agentivité personnelle et le sentiment de soi.

Cinq structures cérébrales corticales sont fortement impliquées dans les états motivationnels et émotionnels. Le cortex préfrontal est impliqué dans la planification, la fixation de buts et la formulation d'intentions. Une activité hémisphérique droite est associée avec des affects négatifs et des motivations d'évitement, alors qu'une activité hémisphérique gauche est associée avec des affects positifs et une motivation d'approche. Le cortex orbitofrontal enregistre et traite la valeur de récompense d'événements et d'objets de l'environnement dans le but de formuler des préférences et faire des choix entre plusieurs options. Le cortex préfrontal ventromédian évalue la valeur émotionnelle de récompenses sensorielles basiques et d'états corporels internes et est responsable pour le contrôle émotionnel. Le cortex dorsolatéral préfrontal évalue la valeur émotionnelle

apprise d'événements environnementaux et de lignes de conduite possibles, et est responsable pour le contrôle des envies et des risques durant la poursuite d'objectifs à long terme. Le cortex cingulaire antérieur surveille les conflits motivationnels, et résout ces conflits en activant d'autres structures cérébrales corticales pour exercer un contrôle cognitif ou exécutif par rapport à des pulsions ou émotions basiques.

Les neurotransmetteurs sont les messagers du système nerveux, permettant la communication entre les structures cérébrales ; les hormones quant à elles, se trouvant dans le flux sanguin, sont les messagers du système endocrinien, permettant la communication entre les organes du corps comme le cœur ou les poumons. Bien qu'un grand nombre d'hormones interviennent dans la motivation et les émotions, le cortisol, la testostérone et l'ocytocine sont particulièrement importants. Le cortisol produit une réponse au stress énergisée lorsqu'une personne est exposée à une menace d'évaluation sociale, telle qu'une prise de parole en public ou un conflit relationnel. La testostérone produit des comportements compétitifs et liés à la recherche de statut lorsque le statut social d'hommes a été mis en question ou menacé. L'ocytocine produit une réponse au stress « tend-and-befriend » basée sur la création de lien poussant les gens à chercher des conseils et à se confier à leurs amis durant des événements stressants.

Lectures pour aller plus loin

Cerveau sous-cortical

Craig, A.D. (2009). How do you feel-now? The anterior insula and human awareness. *Nature Review: Neuro-science*, 10, 59-70.

Farrer, C., & Frith, C.D. (2002). Experiencing oneself vs. another person as being the cause of an action : The neural correlates of the experience of agency. *NeuroImage*, 15, 596-603.

Kuhnen, C.M. & Knutson, B. (2005). The neural basis of financial risk taking. *Neuron*, 47, 763-770.

McClure, S.M., Laibson, D.I., Loewenstein, G., & Cohen, J.D. (2004). Separate neural system value immediate and delayed monetary rewards. *Science*, 506, 503-507.

Pessiglione, M., Schmidt, L., Draganski, B., Kalisch, R., Lau, H., Dolan, R.J., & Frith, C.D. (2007). How the brain translates money into force : A neuroimaging study of subliminal motivation. *Science*, 316, 904-906.

Cerveau cortical

Becharea, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A.R. (1996). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275, 1293-1295.

Sutton, S.K., & Davidson, R.J. (1997). Prefrontal brain asymmetry : A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8, 204-210.

Galvan, A., Hare, T.A., Parra, C.E., Penn, J., Voss, H., Glover, G., & Casey, B.J. (2006). Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *Journal of Neuroscience*, 26, 6885-6892.

Hormones

Dickerson, S.S. & Kemeny, M.E. (2004). Acute stressors and cortisol responses : A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130, 355-391.

Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C., & Ehlert, U. (2003). Social support and oxytocin interact to suppress cortisol and subjective responses to psychosocial stress. *Biological Psychiatry*, *54*, 1389-1398.

PARTIE 1
Besoins

CHAPITRE 4
Les besoins physiologiques

Sommaire

1. **Les besoins** 91
2. **Notions de base de la régulation** 94
3. **La soif** 98
4. **Faim** 103
5. **Les rapports sexuels** 111

Vous voyez une publicité qui recrute des volontaires pour une nouvelle émission de téléréalité : *Volonté !* Voici le slogan utilisé dans la publicité : « Avez-vous une forte résistance mentale ? » Vous estimez avoir une bonne résistance mentale, et vous vous faites embaucher en tant que candidat(e). Pendant les épisodes 1 à 4, voici le défi mental auquel les participants doivent faire face : essayer d'augmenter de 10 % le poids actuel de leur corps. C'est de la tarte, littéralement. Après tout, c'est ce que Renée Zellweger a fait lorsqu'elle jouait Bridget Jones.

Au début, tout va bien et vous prenez 2 kilos dans la semaine 1 et un autre dans la semaine 2. Lors de la troisième semaine toutefois, votre appétit décline. La nourriture perd son attrait, et votre corps semble mettre en place des défenses pour lutter contre le gain de poids. Lorsque vous regardez votre repas, vous ne ressentez plus la même chose. La nourriture n'est pas très attrayante, et vous êtes surpris(e) à quel point vous vous sentez mal en mangeant le repas. Votre style de vie actif est passé à un rythme sédentaire puisque vous faites moins de sport et que vous utilisez davantage l'ascenseur. Il devient de plus en plus difficile de prendre un kilogramme, alors que quatre autres kilos sont encore nécessaires pour atteindre l'augmentation de 10 %. Vous parvenez finalement, au bout de la 4e semaine, à prouver votre volonté : vous avez réussi à atteindre une prise de poids de 10 %.

Vient alors le deuxième défi mental. Durant les épisodes 5 à 8, vous devez perdre 10 % de votre masse corporelle. Vous commencez donc un régime alimentaire strict. Vous assurez le présentateur que oui, vous êtes fort(e) et savez faire preuve d'une grande volonté. Vous estimez que le pouvoir de l'esprit est plus grand que celui du corps. Pour arriver à ses fins, il suffit de le vouloir. Alors que le trop-plein de nourriture vous avait ôté l'appétit, la privation de nourriture se révèle tout simplement insupportable. Finies les défenses douces et bienveillantes de l'organisme. Cette fois, votre corps ne s'amuse plus. Vous êtes irritable et de mauvaise humeur. Vous n'arrivez pas à réfléchir clairement, car votre appétit est toujours au centre de vos préoccupations. L'irritation constante affecte également votre manière de fonctionner quotidiennement. Deux épisodes plus tard, vous commencez à réaliser que vous êtes complètement dépassé(e) par la situation. Plus vous vous retenez et ignorez vos signaux corporels vous disant de manger, plus vous vous sentez de mauvaise humeur, et plus forte vous semble la tentation de la nourriture hautement calorique. Il s'agit d'un combat entre la volonté et l'appétit. Le huitième et dernier épisode arrive, et vous n'êtes pas parvenu(e) à perdre les 10 %. Vous êtes éliminé(e) de l'émission.

Mais grâce à cette expérience, vous pensez différemment à la faim, au fait de manger et au contrôle du poids. Votre corps semble avoir un guide automatisé qui indique quel poids il devrait avoir. Lorsque ces guides autorégulateurs sont ignorés ou même rejetés, des états motivationnels d'envergure (p. ex., la faim, la détresse) peuvent apparaître et/ou s'intensifier. La thèse du présent chapitre est que les besoins biologiques, les systèmes physiologiques,

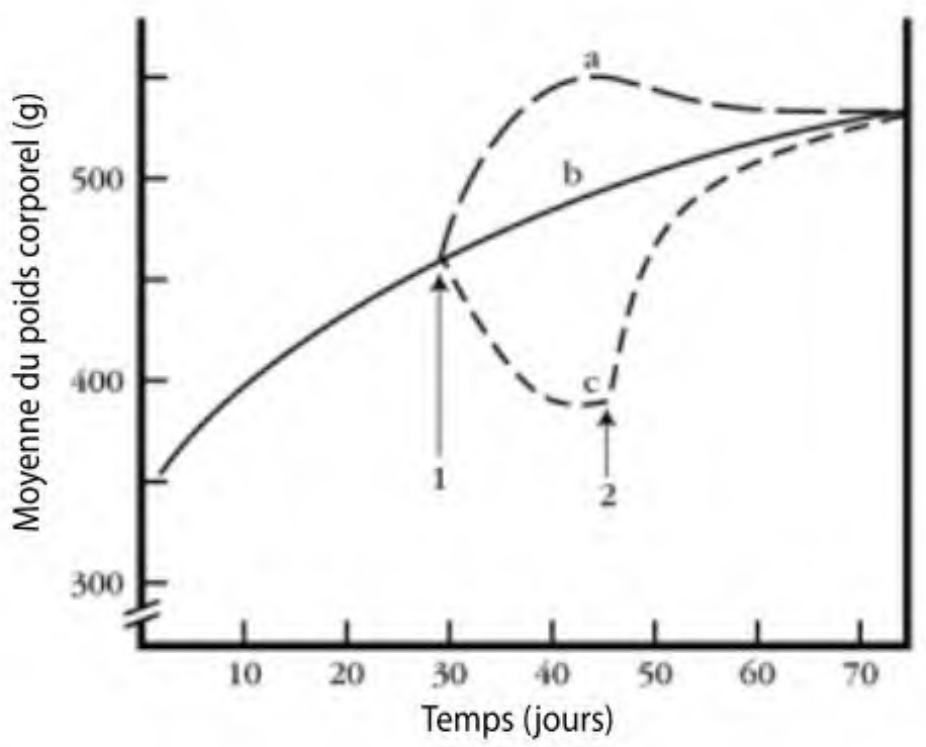


Figure 4.1.

Fluctuations du poids corporel en fonction du temps chez des animaux nourris de force (a), nourris normalement (b) et privés de nourriture (c).

Source : The Role of the Lateral Hypothalamus in Determining the Body Weight Set Point, par R.E. Keesey, P. C. Boyle, J. W. Kemnitz, & J.S. Mitchel, 1976, in D. Novin, W. Wyrwicka, & G. A. Bray (Eds.), Hunger : Basic mechanisms and clinical implications (pp. 243-255). New York: Raven Press.

les états motivationnels et le comportement agissent en concertation pour atteindre une régulation biologique stable.

Une étude similaire a été effectuée sur des animaux. Les résultats apparaissent dans la figure 4.1. Pendant les 30 premiers jours, tous les animaux reçoivent une alimentation normale. À partir du 30e jour (point 1), certains animaux sont nourris de force (ligne a), d'autres sont soumis à un régime alimentaire restreint (ligne c) et d'autres encore continuent à recevoir leur régime alimentaire normal (ligne b). Trois semaines plus tard (jour 48 ; point 2), tous les animaux retournent à leur régime alimentaire normal. Comme on peut s'y attendre, les animaux nourris de force ont gagné beaucoup de poids pendant la période du 30e au 48e jour (ligne a), tandis que les animaux soumis au régime ont perdu beaucoup de poids (ligne c). Avec le retour à une alimentation normale (le 48e jour), les animaux nourris de force n'éprouvent pas beaucoup de faim et mangent peu, tandis que les animaux affamés montrent une grande faim et mangent avec voracité. Le 75e jour, toutefois, les trois groupes d'animaux pèsent environ tous le même poids. Ainsi, indépendamment du fait qu'ils ont été nourris de force ou affamés, les animaux, sur un plan motivationnel, s'adaptent à leur condition, et ces états motivationnels leur permettent finalement de revenir à leur poids corporel normal.

1. Les besoins

Un besoin est une condition essentielle et nécessaire à la croissance, au bien-être et à la vie. Lorsque les conditions environnementales nourrissent et satisfont nos besoins, la vie et la santé sont maintenues, la croissance a lieu et le bien-être s'ensuit. Lorsque les conditions environnementales ignorent et frustrent nos besoins, la vie, la santé, la croissance et le bien-être sont mis en danger. La frustration des besoins (pas de nourriture, pas d'eau, pas de sommeil) menace la vie et la santé, interrompt la croissance et diminue le bien-être. Vu que la frustration des besoins est si menaçante, le corps met en place des défenses sous la forme d'états motivationnels et émotionnels qui fournissent une impulsion à l'action avant qu'il n'y ait de dommages majeurs.

1.1 *Trois types de besoins*

Il existe trois catégories de besoins. Celles-ci peuvent être organisées au sein d'une structure des besoins, représentée à la figure 4.2.

Le corps est exposé au risque de lésion. Les motifs proviennent donc de besoins biologiques (p. ex., la soif, la faim, le sexe, la douleur, le sommeil, la régulation de la température) qui dynamisent, orientent et maintiennent des comportements nécessaires pour éviter des lésions tissulaires qui mèneraient à la décomposition, la souffrance et la mort. Les besoins biologiques sont intrinsèques au fonctionnement efficace des systèmes biologiques et seront discutés dans ce chapitre.

En plus du corps, des dommages peuvent également affecter le soi. Ainsi, des motifs découlent des besoins psychologiques pour dynamiser, orienter et maintenir des comportements nécessaires pour développer chez la personne une plus grande croissance, un meilleur bien-être et une meilleure vie. Les besoins psychologiques (l'autonomie, la compétence, l'affiliation) sont des processus psychologiques intrinsèques à la nature humaine et au développement sain, et seront discutés dans le chapitre 6. Les besoins psychologiques implicites (la réussite, l'affiliation, le pouvoir) sont des différences individuelles

Figure 4.2.
Les types de besoins

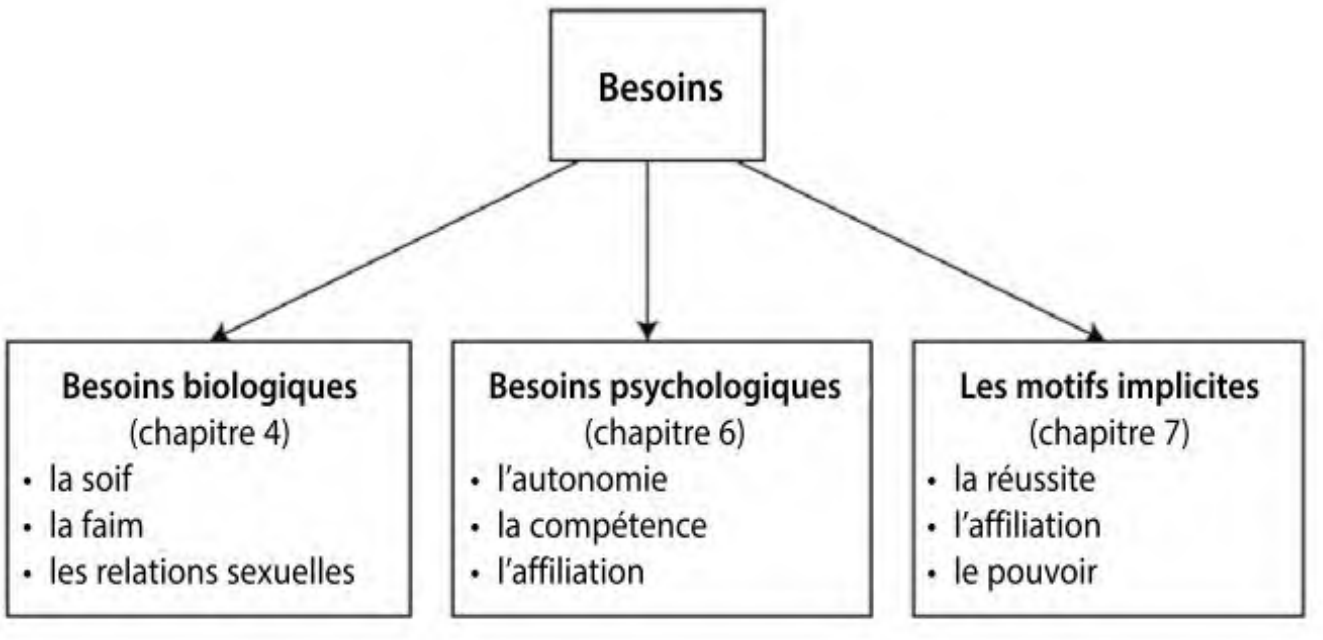


Tableau 4.1.
Présentation, définition et exemples des trois types de besoins

Type de besoin	Définition avec exemples
Physiologique	Une condition biologique au sein de l'organisme qui synchronise ses structures cérébrales, ses hormones et ses principaux organes pour réguler le bien-être corporel et corriger les déséquilibres corporels qui peuvent être des menaces pour la croissance, le développement et la vie. Des exemples sont la soif, la faim et les relations sexuelles.
Psychologique	Un processus psychologique inné qui sous-tend le désir proactif de chercher des interactions avec l'environnement qui promeuvent le développement personnel, le développement social et le bien-être psychologique. Des exemples sont l'autonomie, la compétence et l'affiliation.
Implicites	Un processus psychologique acquis par développement (socialisation) qui pousse à chercher et à passer du temps à vivre des événements qui ont été associés avec des émotions positives durant l'histoire de socialisation de la personne. Des exemples sont la réussite, l'affiliation et le pouvoir.

internalisées que les gens acquièrent durant leur développement socio-émotionnel unique, et seront discutés dans le chapitre 7[6]. Le tableau 4.1 définit chacun de ces types de besoins.

La distinction entre besoins biologiques et besoins psychologiques est relativement facile à faire, car elle différencie les besoins corporels et le bien-être physique des besoins psychologiques et du bien-être mental. La distinction entre besoins psychologiques et implicites est, quant à elle, plus subtile. Les besoins psychologiques font partie de la nature humaine et sont, pour cette raison, présents chez tout le monde. Tout le monde a besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation, et les gens sont conscients de ces besoins et de la manière dont la satisfaction *vs* la frustration de ces besoins affecte leur bien-être. Les besoins implicites proviennent de nos expériences personnelles uniques et varient donc de manière considérable d'une personne à l'autre. Certaines personnes ont un besoin très élevé de réussite, mais des besoins plus restreints d'affiliation et de pouvoir ; d'autres personnes ont un besoin élevé de pouvoir, mais pas de réussite ou d'affiliation. D'autres encore ont surtout besoin d'affiliation, et moins de réussite ou de pouvoir. Du fait que ces besoins sont ancrés dans les premières expériences de socialisation, les gens ne sont généralement pas conscients de ces besoins, car il s'agit d'expériences implicites ou inconscientes.

Tous les besoins produisent des comportements énergétiques et persistants. Par conséquent, si on veut distinguer les différents besoins, c'est au travers de ses effets sur l'orientation du comportement (Murray, 1937). Par exemple, un besoin de faim est différent d'un besoin de soif, non dans la quantité d'énergie et de persévérance qu'il génère, mais dans sa capacité à attirer l'attention et l'action vers la recherche de nourriture plutôt que d'eau. De même, un besoin de compétence est différent d'un besoin d'affiliation, non dans la quantité de motivation qui est dynamisée et maintenue, mais plutôt dans le désir qui s'ensuit de rechercher des défis optimaux plutôt que des relations intimes.

Un autre aspect par lequel les besoins diffèrent les uns des autres, c'est que certains génèrent des motivations de déficience alors que d'autres génèrent des motivations de croissance (Maslow, 1987). Avec les besoins de déficience, la vie va plutôt bien jusqu'à ce qu'un état de privation (p. ex., cela fait déjà dix heures depuis votre dernier repas) active un besoin urgent d'interagir avec le monde d'une manière qui calme l'insuffisance (consommer de la nourriture). Les besoins de croissance sont plus subtils. Ils guident de façon plus douce le comportement vers une trajectoire développementale de croissance et de bien-être. Par exemple, le besoin de compétence promeut un désir général de chercher des opportunités de développement de compétences, alors que le besoin d'affiliation nous pousse à nous connecter à Facebook pour chercher des relations interpersonnelles de soutien (Sheldon, 2011 ; Sheldon & Schuler, 2011). L'un des signes révélateurs pour différencier un besoin fondé sur la déficience d'un besoin fondé sur la croissance réside dans les émotions que chacun produit. Les besoins de déficience produisent généralement des émotions pleines de tensions, chargées d'urgence, telles que l'anxiété, la frustration, la douleur, le stress et le soulagement. Les besoins de croissance produisent généralement des émotions positives, comme l'intérêt, la jouissance, l'espoir et la vitalité. Ces émotions peuvent aider à comprendre les différents buts qui caractérisent les différents types de besoins. Les besoins biologiques, basés sur des insuffisances, produisent des émotions négatives qui captent toute notre attention jusqu'à ce que nous prenions des mesures pour éviter les dommages,

---

6. *N.d.T.* : l'affiliation peut à la fois découler d'un besoin psychologique inhérent et d'un besoin implicite acquis par socialisation. Les termes utilisés en anglais (*relatedness* pour le besoin psychologique et *affiliation* pour le besoin implicite) ont un sens très proche et ont tous deux été traduits par « affiliation » en français.

la souffrance et la mort. Les besoins psychologiques, basés sur la croissance, produisent des émotions qui nous encouragent avec douceur à nous livrer à des activités et à nous engager dans des relations qui développent la croissance, le bien-être et la réalisation de soi.

2. Notions de base de la régulation

Il y a un demi-siècle, Clark Hull (1943) créait une théorie de la motivation fondée sur la biologie appelée « théorie de la pulsion » (voir chapitre 2). Selon la théorie de la pulsion, les privations et les insuffisances physiologiques (p. ex., le manque d'eau, de nourriture et de sommeil) créent des besoins biologiques. Si le besoin continue à être insatisfait, la privation biologique devient assez puissante pour retenir l'attention et générer une pulsion psychologique. La *pulsion* est un terme théorique utilisé pour décrire le malaise psychologique (sentir la tension et l'agitation) découlant de l'insuffisance biologique sous-jacente et persistante. La pulsion dynamise, stimule l'action chez l'animal et dirige cette activité vers les comportements particuliers qui sont capables de servir (satisfaire) les besoins de l'organisme.

La figure 4.3 illustre le processus associant l'état physiologique, la pulsion psychologique et l'action comportementale. Après avoir bu un verre d'eau ou mangé son petit-déjeuner, une personne vit une expérience de satiété biologique (c'est-à-dire la sensation d'être plein), comme on le voit en (1). Avec le temps, l'individu subit une évaporation d'eau et dépense des calories. Avec cette perte naturelle d'eau et de nutriments, des déséquilibres ou insuffisances physiologiques commencent à s'accumuler (2). Si les déséquilibres physiologiques persistent et s'intensifient, la privation continue produit alors un besoin naturel en eau ou en calories (3). Avec le temps, le besoin physiologique s'intensifie suffisamment pour produire un sentiment de tension et d'agitation : c'est la pulsion psychologique (4). Une fois motivée par la pulsion, la personne commence à penser à et à s'engager dans une action dirigée vers un but (5). Lorsque la personne assoiffée trouve et boit de l'eau, ou lorsque la personne affamée localise et consomme des aliments, le comportement de consommation se produit (6). L'absorption d'eau ou de nourriture satisfait et supprime le besoin sous-jacent du corps, ce qui apaise la pulsion psychologique par un processus appelé la réduction

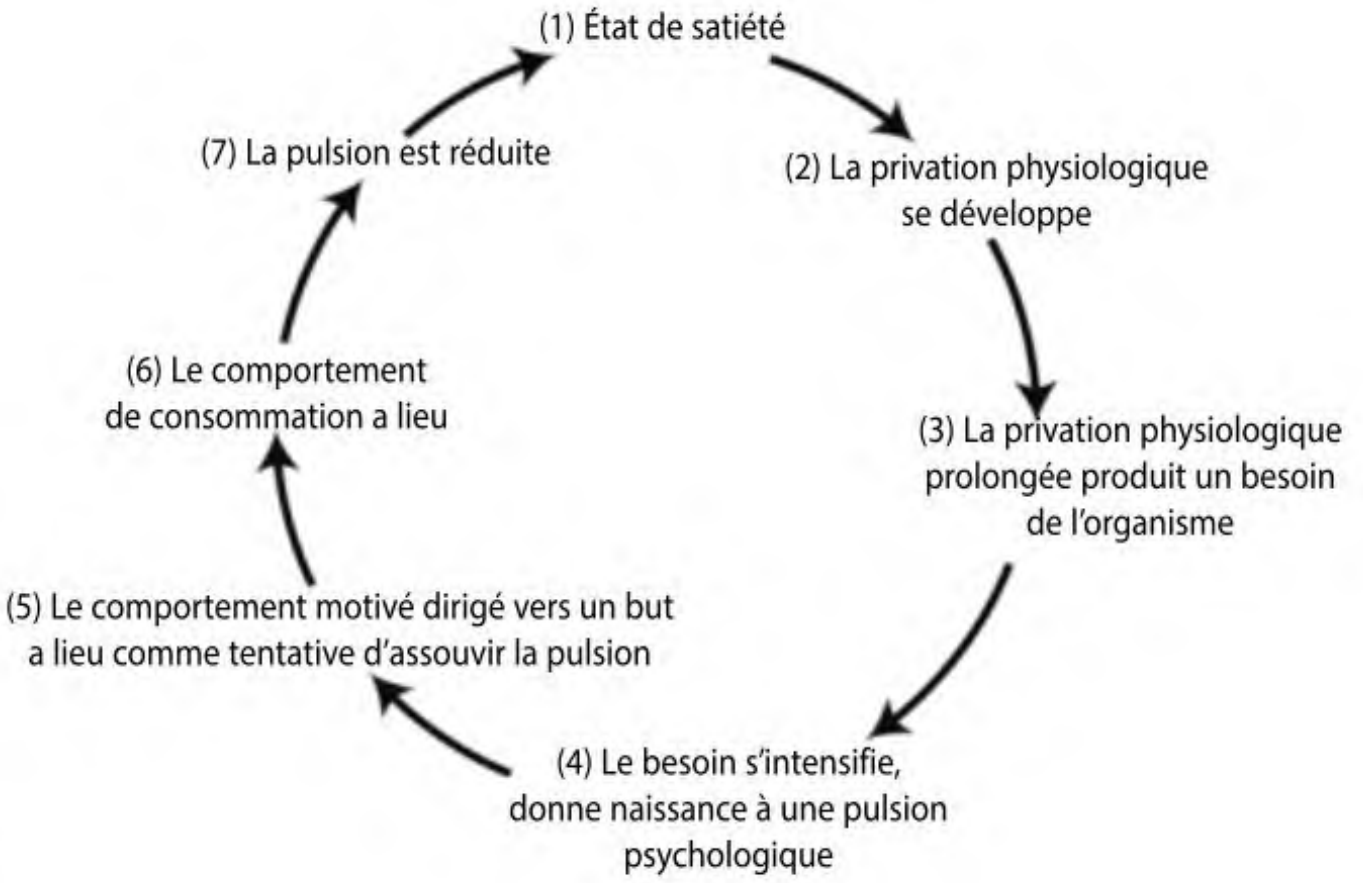


Figure 4.3.
Modèle de la séquence Besoin-Pulsion-Comportement

de pulsion (7). Suite à la réduction de pulsion, la personne revient à un état de satiété (c'est-à-dire un état non motivé) (1), puis l'ensemble du processus cyclique recommence.

Le modèle cyclique représentant la montée et la chute de la pulsion psychologique (figure 4.4) comporte sept processus régulateurs fondamentaux : besoin, pulsion, homéostasie, rétroaction négative, entrées multiples/sorties multiples, mécanismes intra-organismiques et mécanismes extra-organismiques.

2.1 *Les besoins physiologiques*

Le besoin physiologique décrit un état de carence biologique. Les besoins physiologiques surviennent lorsqu'il y a des insuffisances au niveau des tissus et de la circulation sanguine, comme la perte d'eau, une privation en nutriments ou des blessures physiques. Ces insuffisances peuvent aller de légers déséquilibres à des urgences vitales. Lorsque les besoins psychologiques sont intenses et non satisfaits, ils peuvent annoncer et *in fine* endommager le corps et donner lieu à une pathologie (tel un diabétique qui pourrait vous dire par exemple « J'ai *besoin* d'insuline, sinon je risque d'avoir des problèmes »).

2.2 *Les pulsions psychologiques*

La pulsion est un terme psychologique et non biologique. Elle est la manifestation consciente d'un besoin physiologique inconscient sous-jacent. La pulsion – et non le besoin physiologique sous-jacent en soi – a des propriétés motivationnelles. Par exemple, l'appétit (besoin psychologique), et non la faible dose de sucre dans le sang ou dans les cellules adipeuses (besoin biologique), dynamise et dirige le comportement. Lorsqu'elle est suffisamment saillante pour susciter l'attention de l'individu, la pulsion prépare l'individu sur un plan motivationnel à s'engager dans des pensées et des comportements dirigés vers un but, capables de produire la réduction de la pulsion.

2.3 *L'homéostasie*

Les systèmes corporels montrent une remarquable capacité à maintenir un état d'équilibre stable. Cela se vérifie même si ces systèmes remplissent leurs fonctions tout en étant exposés à un large éventail de conditions environnementales très différentes et stressantes. Le terme d'*homéostasie* décrit la tendance de l'organisme à maintenir un état stable. La circulation sanguine, par exemple, montre une remarquable constance dans son niveau d'eau, de sel, de sucre, de calcium, d'oxygène, de température, d'acidité, de protéines et de graisses (Cannon, 1932 ; Dempsey, 1951). Pourtant, chacun doit constamment faire face aux conditions changeantes des environnements interne et externe, et le simple écoulement de temps peut entraîner des conditions de privation. Or les gens mangent, boivent et dorment jusqu'à l'excès. Par conséquent, les systèmes corporels sont inévitablement et continuellement déviés de l'homéostasie, soit par des changements dans les conditions environnementales, soit par leurs propres comportements de consommation. L'homéostasie est, fondamentalement, la capacité du corps à faire revenir un système (p. ex., la circulation sanguine) à son état de base. Dans ce but, les gens entreprennent des actions de compensation, et la raison de ces actions consiste en une pulsion à agir de

la sorte. Ainsi, le corps a à la fois une tendance à maintenir un état stable ainsi que les moyens en termes de motivation pour faire ceci.

2.4 *La rétroaction négative*

La rétroaction négative a trait au système d'arrêt physiologique et homéostatique (Mook, 1988). Les gens mangent et dorment, mais seulement jusqu'à ce qu'ils n'aient plus faim ou sommeil. Alors que la pulsion active le comportement, la rétroaction négative l'arrête.

Sans rétroaction et sans un moyen inhibant le comportement motivé par la pulsion une fois que le besoin sous-jacent a été assouvi, les êtres humains seraient comme le légendaire apprenti sorcier (comme dans le poème de Dukas popularisé dans le film *Fantasia* de Disney ; Cofer & Appley, 1964). D'après la légende, l'apprenti, en imitant le sorcier, apprend à commander un balai pour apporter un seau d'eau. Le balai obéit et apporte à l'apprenti un seau d'eau. Après quelques seaux, l'apprenti a assez d'eau, mais le balai continue d'apporter des seaux et des seaux. Malheureusement, l'apprenti a oublié d'apprendre à commander le balai pour qu'il cesse d'apporter de l'eau. Si l'organisme ne pouvait éteindre les pulsions, des désastres corporels en résulteraient. Si les gens n'étaient pas en mesure de mettre un terme à leur faim, ils pourraient littéralement se manger eux-mêmes jusqu'au mal-être et la mort.

Des systèmes de rétroaction négative signalent effectivement la satiété, bien avant que le besoin physiologique soit intégralement assouvi (Adolph, 1980). Au début, les gens mangent et boivent rapidement, mais le taux de nourriture et de boisson consommées diminue rapidement au cours d'un repas (Spitzer & Rodin, 1981). Dès que les gens digèrent les aliments et l'eau, le corps fait montre d'une aptitude étonnante à estimer la quantité de nourriture ou d'eau, lorsqu'ils sont transformés et incorporés, qui sera nécessaire pour satisfaire le besoin physiologique sous-jacent. En buvant, par exemple, l'organisme surveille en permanence le volume de liquide ingéré à chaque déglutition et utilise cette information pour prédire (de manière automatique et inconsciente) la quantité d'eau qui finira par faire son chemin dans la circulation sanguine et les cellules du corps. Comprendre précisément comment le corps signale la satiété constitue l'étude des systèmes de rétroaction négative.

2.5 *Entrées multiples/sorties multiples*

La pulsion a plusieurs entrées ou moyens d'activation. On peut ressentir la soif, par exemple, après avoir transpiré, mangé des aliments salés, fait un don de sang, ou à un moment donné de la journée. De la même façon, la satiété dispose de sorties multiples ou réactions comportementales. Si une personne a froid, elle peut frissonner, mettre une veste, augmenter le chauffage ou se livrer à un exercice physique vigoureux. Chacun de ces comportements donne le même résultat final, à savoir une température corporelle rehaussée. L'idée de base est que la pulsion survient à partir d'un certain nombre de sources différentes (entrées/inputs) et motive un certain nombre de comportements différents dirigés vers un but (sorties/outputs), jusqu'à ce que la sensation de satiété apparaisse.

La convergence de plusieurs entrées avec plusieurs sorties, illustrée à la figure 4.4, est en réalité ce qui fait de la pulsion un construct motivationnel si attrayant. Sur le plan théo-

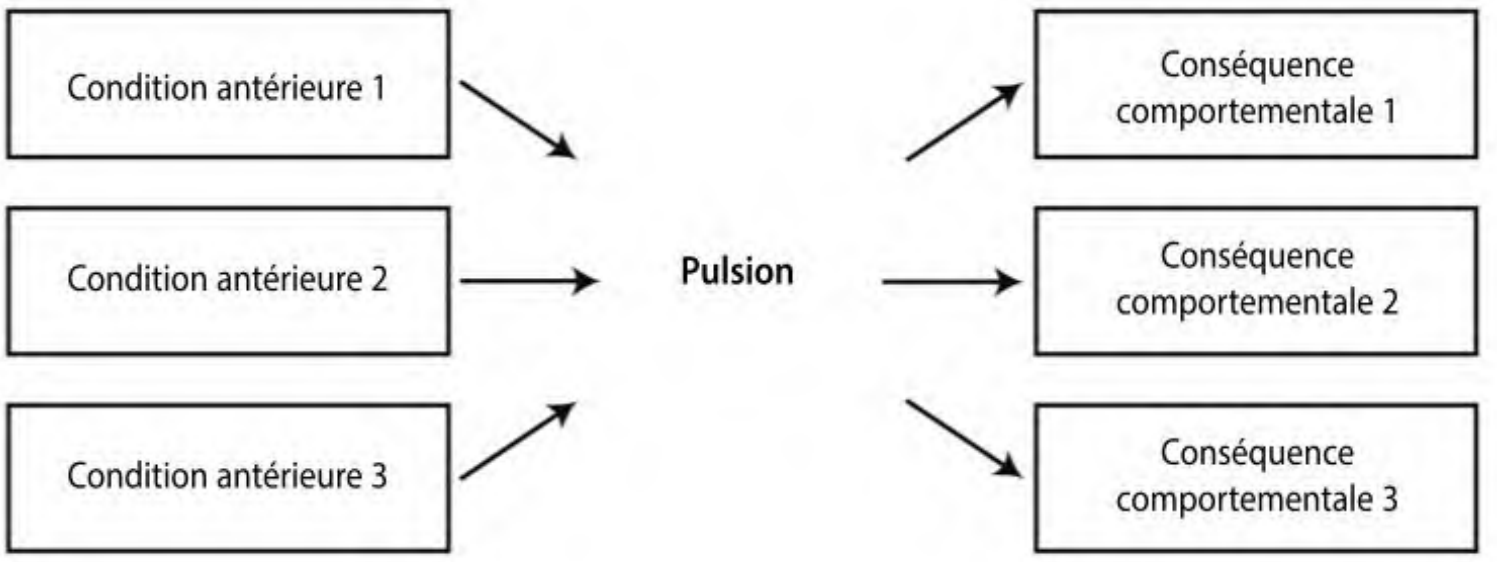


Figure 4.4.
La pulsion comme variable intermédiaire

rique, la pulsion est une variable intermédiaire, qui intègre les relations entre les diverses variables d'entrée et de sortie. La pulsion est un concept motivationnel non observable qui fait le lien entre des causes observables et des comportements observables.

La douleur comme variable intermédiaire permet notamment d'expliquer ce qui est commun entre les processus motivationnels qui se produisent immédiatement après, par exemple, qu'un marteau ait frappé la main (antécédent 1 dans la figure), qu'une main ait touché un poêle chaud (antécédent 2), ou qu'un clou ait éraflé un pied nu (antécédent 3), au moment où la personne secoue sa main frénétiquement (conséquence 1), verse de l'eau froide dessus (conséquence 2), ou sautille sur un pied tout en tenant le pied blessé (conséquence 3). La pulsion, par conséquent, intervient entre des états de privation (stimuli d'entrée) et des actions de restauration dirigées vers un but (réponses de sortie).

Réfléchissez à l'avantage théorique d'utiliser la pulsion comme variable intermédiaire pour la connexion de plusieurs entrées à des sorties multiples[7]. Imaginez que les trois entrées de la figure 4.4 sont les heures de privation de nourriture, l'odeur alléchante de pop-corn frais et le fait de passer du temps à une fête avec de la nourriture sur chaque table. Maintenant, imaginez que les trois sorties sont la quantité de calories consommées, l'attente avant de commencer à manger et la probabilité de manger un repas. Sentir le pop-corn et assister à une fête n'incitent pas à consommer beaucoup de nourriture (quantité de calories consommées). Il n'arrive que quelques fois que nous mangions de grandes quantités, et il n'arrive que quelques fois que nous mangions rapidement. Notre comportement motivé dépend de l'intensité de notre faim (pulsion) et non de l'attrait du pop-corn ou de l'accès facile à la nourriture. Pour cette raison, les psychologues de la motivation se concentrent sur les propriétés motivationnelles de la variable intermédiaire (pulsion), plutôt que sur les propriétés motivationnelles potentielles de centaines d'entrées (inputs) particulières à la pulsion (heures de privation, odeur de pop-corn, nourriture en abondance, et ainsi de suite). En ce qui concerne la motivation de l'ensemble des comportements dans la partie droite de la figure 4.4, ce n'est pas tellement une question de ce qui arrive dans l'environnement (les diverses conditions antécédentes) mais plutôt une question de ce qui se passe en termes de motivation (niveau d'intensité de la pulsion).

---

7. L'approche fondée sur la notion de variable intermédiaire, illustrée par la figure 4.4, s'applique à tous les motifs, et pas seulement à la pulsion (souvenez-vous du sujet introduit dans le chapitre 1). Les entrées multiples pour le besoin d'accomplissement, par exemple, pourraient être le défi optimal, la rétroaction rapide et la responsabilité personnelle de ses propres résultats, alors que les sorties multiples pour le besoin d'accomplissement pourraient être la persévérance face à l'échec, le choix d'un projet modérément difficile et l'esprit d'entreprise.

2.6 *Mécanismes intra-organismiques*

Les mécanismes intra-organismiques comportent tous les systèmes biologiques de régulation, au sein de la personne, qui agissent de concert pour activer, maintenir et mettre fin à des besoins physiologiques qui sous-tendent la pulsion. Les structures du cerveau, le système endocrinien et les organes du corps constituent les trois principales catégories de mécanismes intra-organismiques. Pour la faim, les principaux mécanismes intra-organismiques comprennent l'hypothalamus (structure du cerveau), les hormones de glucose et d'insuline (système endocrinien), l'estomac, le foie et le pancréas (organes du corps). Ensemble, ces mécanismes corporels interagissent et s'influencent mutuellement de manière à créer, entretenir et mettre fin à l'expérience psychologique. L'étude des mécanismes intra-organismiques est l'étude de la manière dont les événements physiologiques causent des besoins biologiques.

2.7 *Les mécanismes extra-organismiques*

Les mécanismes extra-organismiques désignent toutes les influences de l'environnement qui jouent un rôle dans l'activation, l'entretien et l'arrêt de la pulsion psychologique. Les principales catégories de mécanismes extra-organismiques sont les influences cognitives, environnementales, sociales et culturelles. Pour la faim, les influences extra-organismiques comprennent les idées reçues sur les calories et les objectifs pour perdre du poids (influences cognitives), l'odeur de la nourriture et le moment de la journée (influences de l'environnement), la présence des autres et la pression des pairs à manger ou à ne pas manger (influences sociales), les rôles sexuels et les idéaux culturels sur les formes désirables et indésirables du corps (influences culturelles). L'étude des mécanismes extra-organismiques est l'étude de la manière dont les événements cognitifs, environnementaux, sociaux et culturels causent des besoins biologiques.

2.8 *Le mécanisme homéostatique*

La figure 4.5 représente de manière graphique le mécanisme homéostatique ou, pour citer Walter Cannon (1932), « la sagesse du corps ». Que l'état homéostatique du corps concerne l'eau, le glucose ou le niveau de nutriments, les mécanismes intra-organismiques s'engagent dans un processus continuel de détection d'erreur : des conditions internes montantes produisent une rétroaction négative et une satiété, des conditions internes en chute produisent une restauration des besoins, pulsions et comportements (sorties multiples). Le but de la figure 4.5 est à la fois de représenter de manière graphique le mécanisme homéostatique et d'illustrer les interrelations entre sept processus régulateurs fondamentaux : les besoins, les pulsions, l'homéostasie, la rétroaction négative, les entrées multiples/sorties multiples, les mécanismes intra-organismiques et les mécanismes extra-organismiques.

3. La soif

Près de deux tiers de notre corps est composé d'eau. Quand notre volume d'eau diminue d'environ 2 %, nous avons soif. La déshydratation ne se produit pas avant que la

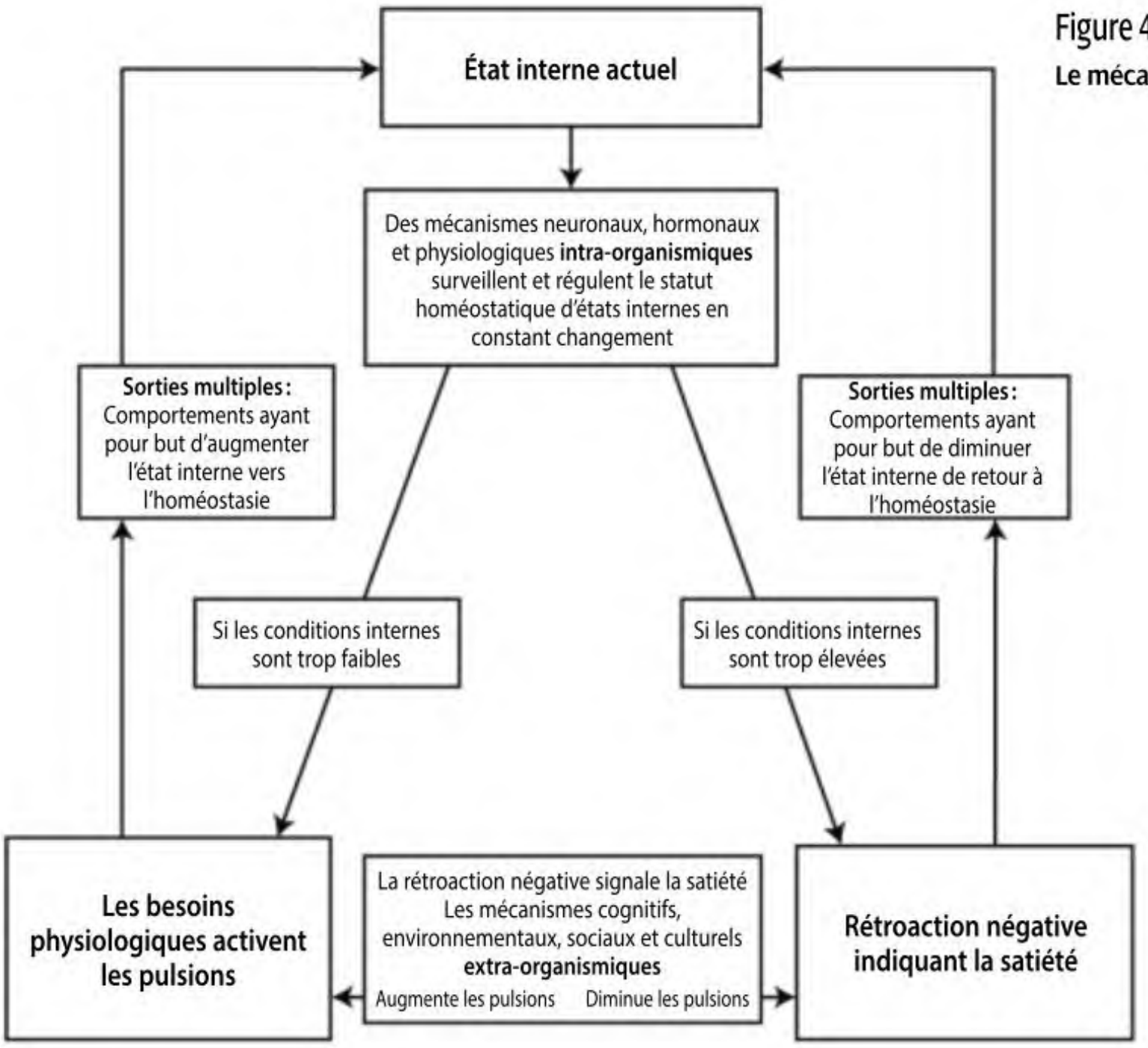


Figure 4.5.
Le mécanisme homéostatique

personne ne perde 3 % de son volume d'eau (Weinberg & Minaker, 1995). C'est la perte d'eau, son niveau étant à présent en dessous d'un niveau homéostatique optimal, qui crée le besoin biologique exprimé par la soif psychologique. Nous perdons de l'eau constamment par la transpiration, l'urine, la respiration et même par les saignements, les vomissements et les éternuements (c'est-à-dire que les entrées sont multiples). Sans la reconstitution des réserves d'eau, chacun de nous mourrait dans les deux jours. Si vous avez déjà passé plus de 24 heures sans eau, vous savez alors que le corps a des mécanismes intraorganismiques efficaces et fiables pour attirer toute votre attention et motiver des comportements dirigés vers un but : en l'occurrence trouver et consommer de l'eau.

3.1 *Régulation physiologique*

L'eau, à l'intérieur du corps humain, se trouve à la fois dans les liquides intracellulaires et extracellulaires. Le liquide intracellulaire est composé de toutes les eaux comprises à l'intérieur des cellules (environ 40 % du poids corporel). Le liquide extracellulaire est constitué de toutes les eaux se trouvant en dehors des cellules : dans le plasma sanguin et le liquide interstitiel (environ 20 % du poids corporel).

De l'eau, c'est de l'eau, quelle que soit sa localisation dans le corps. Mais la distinction est importante, car la soif se dégage de ces deux différentes sources. Puisque la soif apparaît à la fois à partir des défaillances intracellulaires et extracellulaires, les physiologistes

approuvent le « modèle du double épuisement » de l'activation de la soif (Epstein, 1973). Lorsque le liquide intracellulaire a besoin de réapprovisionnement, la soif osmométrique apparaît. La déshydratation cellulaire provoque la soif osmométrique et l'hydratation cellulaire l'arrête. Lorsque le liquide extracellulaire a besoin d'un réapprovisionnement (p. ex., après un saignement ou un vomissement), la soif volumétrique apparaît. L'hypovolémie (diminution du volume plasmatique) provoque la soif volumétrique et l'hypervolémie l'arrête.

3.1.1 Activation de la soif

Envisagez l'étude standard de la privation d'eau. Des animaux de laboratoire sont privés d'eau, mais pas de nourriture, pendant environ 24 heures (Rolls, Wood & Rolls, 1980). Après avoir privé les animaux d'eau, les chercheurs remplacent sélectivement l'eau intracellulaire ou l'eau extracellulaire (utilisant des techniques spéciales de perfusion). La procédure comprend trois conditions : (1) réapprovisionnement intracellulaire uniquement ; (2) réapprovisionnement extracellulaire uniquement ; et (3) pas de réapprovisionnement (groupe témoin). La quantité d'eau bue par les animaux du troisième groupe (témoin) sert d'étalon de la soif normale. Les animaux ayant reçu le réapprovisionnement complet de leur liquide extracellulaire boivent à peine moins que les animaux n'ayant reçu aucun réapprovisionnement du tout. Autrement dit, ils boivent comme s'ils avaient encore très soif. Les animaux ayant été réapprovisionnés en liquide intracellulaire boivent beaucoup moins. Autrement dit, ils boivent comme s'ils étaient remplis. Ces résultats suggèrent que la soif osmométrique est la principale cause de l'activation de la soif. La soif provient en grande partie des cellules déshydratées.

3.1.2 Satiété de la soif

Quand les gens boivent, ils ne boivent pas éternellement. Quelque chose alerte l'organisme pour qu'ils cessent de boire. Le système de rétroaction négative est important parce que le corps ne doit pas seulement réparer ses déficits en eau, il doit également empêcher de boire trop d'eau pour que le dysfonctionnement cellulaire ne survienne pas et ne soit pas une menace de mort. Dans cet esprit, les animaux qui ne sont pas privés d'eau ne demandent pas à boire et, s'ils sont forcés à le faire, ils laissent l'eau s'écouler goutte à goutte sur le côté de leur bouche sans l'avaler (Williams & Teitelbaum, 1956). Les humains, bien sûr, se gavent souvent quand ils boivent, mais ceci est régulé par des facteurs autres que l'eau, comme le goût ou l'alcool.

Quand nous buvons, l'eau passe de la bouche à l'œsophage et de l'estomac aux intestins, pour ensuite être absorbée dans la circulation sanguine. Grâce au processus de l'osmose, l'eau passe finalement des liquides extracellulaires aux liquides intra-cellulaires pour hydrater les cellules. Les mécanismes de la rétroaction négative pour cette satiété doivent donc se situer dans une (ou plusieurs) de ces zones du corps : la bouche, l'estomac, les intestins, le sang et les cellules.

Pour localiser le(s) mécanisme(s) de rétroaction négative de la soif, les physiologistes ont mis au point un certain nombre d'expériences. Dans l'une d'entre elles, les animaux buvaient de l'eau, mais les expérimentateurs s'arrangeaient pour que l'eau passant par la bouche ne passe pas par l'estomac (ou les intestins, le sang, ou les cellules ; Blass & Hall, 1976). Les animaux buvaient en moyenne quatre fois plus d'eau que d'habitude, mais ils finissaient par arrêter de boire. Le fait que l'eau passe par la bouche fournit un système d'arrêt spécifique, bien que faible, lié au nombre de gorgées d'eau avalées lorsque l'on boit (Mook & Wagner,

1989). Après de nombreuses gorgées d'eau (mais pas nécessairement après avoir bu un grand volume d'eau), on arrête de boire.

Dans des études ultérieures, on s'est arrangé pour que les animaux boivent de l'eau allant de la bouche à l'estomac, sans passer par les intestins, le sang, ou les cellules (Hall, 1973). Les animaux recevant de l'eau dans leur bouche et leur estomac buvaient deux fois plus que la normale. Ainsi, l'estomac, comme la bouche, dispose d'un mécanisme inhibiteur de la soif, également faible. D'autres recherches ont permis à des animaux de boire de l'eau par le flux sanguin. Il y a des récepteurs de pression dans les parois du système cardiovasculaire qui permettent au cerveau de détecter si le niveau d'eau est supérieur ou inférieur à la normale (niveau homéostatique). Dans une autre expérience, les animaux buvaient une solution saline (Mook & Kozub, 1968). Boire la solution salée permet à beaucoup d'eau de pénétrer dans les liquides extracellulaires, mais uniquement à une faible quantité de pénétrer dans les liquides intracellulaires (conformément au principe de l'osmose, l'eau salée ne se diffuse pas dans les zones intracellulaires). Ces animaux buvaient plus que la normale. Par conséquent, les cellules doivent elles aussi abriter un mécanisme de rétroaction négative. En conclusion, la consommation d'eau ne peut pas étancher totalement la soif ni amener à cesser de boire, à moins d'hydrater finalement les cellules du corps (Mook, 1996). Pris dans leur ensemble, de multiples systèmes de rétroaction négative de satiété de la soif existent dans la bouche, l'estomac et les cellules.

3.1.3 L'hypothalamus et les reins

La bouche, l'estomac et les cellules coordonnent l'activation de la soif et la satiété, mais il en va de même pour les reins, l'hypothalamus et les hormones spécifiques. L'hypothalamus, une structure cérébrale sous-corticale présentée dans le chapitre 3, surveille le rétrécissement intracellulaire (causé par les faibles niveaux d'eau) et libère une hormone dans le plasma sanguin, qui envoie un message vers le foie pour conserver ses réserves d'eau (par la production d'urine concentrée plutôt que diluée). L'hypothalamus contient également des cellules sensibles au sel qui détectent des niveaux de concentration de sel supérieurs ou inférieurs à la normale (une forte concentration en sel indique un faible niveau d'eau, et vice versa). Lorsque l'hypothalamus détecte un volume sanguin peu élevé et une concentration saline élevée (deux indicateurs d'un niveau d'eau peu élevé), il stimule l'hypophyse pour que cette dernière libère la vasopressine – l'hormone antidiurétique – qui signale aux reins d'économiser l'eau. Bien que l'hypothalamus soit le gestionnaire du comportement involontaire du foie, il crée aussi un état psychologique conscient de soif qui oriente l'attention et le comportement vers des plans d'action de réapprovisionnement en eau. C'est dans l'hypothalamus que l'expérience psychologique de la soif commence, entre dans la conscience (par l'envoi d'un message de sensibilisation au cortex préfrontal) et génère l'urgence motivationnelle de boire – la soif psychologique.

3.2 *Les influences de l'environnement*

Pour les humains, l'influence la plus importante de l'environnement sur le plan de la consommation d'eau est le goût (Pfaffmann, 1960, 1961, 1982). L'eau pure est insipide et, par conséquent, n'offre aucune valeur incitative au-dessus et au-delà du réapprovisionnement en eau. Lorsque l'eau est dotée d'un goût, le fait de boire change conformément à la valeur incitative du liquide. Les valeurs incitatives de quatre saveurs apparaissent sur la figure 4.4 : doux, aigre, salé et amer, représentées selon différentes intensités de stimula-

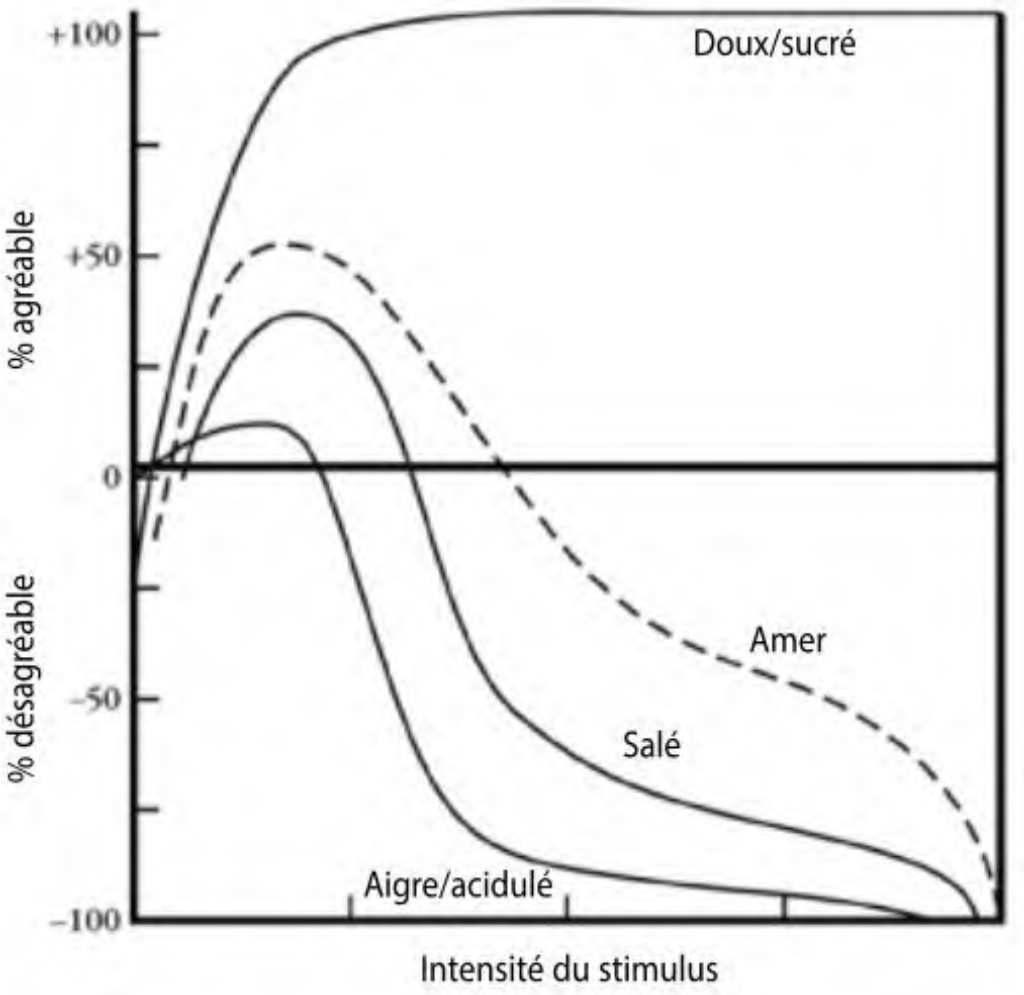


Figure 4.6.

Évaluation comme agréable ou non de quatre solutions gustatives.

Source : The Pleasures of Sensation, par C. Pfaffmann, 1960, *Psychological Review*, *67*, 253-268.

Copyright 1960 par l'American Psychological Association. Reproduite avec permission.

tion. En utilisant de l'eau insipide (pure) comme base de référence (sans agrément), toute saveur, à une intensité très faible, est légèrement agréable (même l'amer, dans une moindre mesure). À des intensités plus importantes, de l'eau aromatisée en saccharose (douce) est nettement plus agréable que de l'eau insipide. Les eaux riches en acide tartrique (aigre), salées ou aromatisées en quinine (amère) sont toutes nettement plus désagréables que l'eau insipide. Donc, puisque l'eau aromatisée a une valeur incitative, les gens boivent trop d'eau douce, boivent de l'eau insipide à des doses homéostatiques et boivent beaucoup moins d'eau aigre, salée ou amère[8].

Lorsque des facteurs tels que le goût sucré offrent une valeur d'incitation forte pour la boisson, les êtres humains boivent de façon excessive et consomment parfois de grandes quantités, dangereuses biologiquement parlant (Rolls, Wood & Rolls, 1980). Souvent, les gens boivent des boissons non alcoolisées et du thé pour leur simple saveur. Pour les boissons à base d'eau contenant de l'alcool ou de la caféine, des complications peuvent apparaître via la toxicomanie. Par conséquent, l'alcool et la caféine mettent en place un certain nombre d'autres processus physiologiques qui motivent les gens à boire avec excès. En outre, un certain nombre d'influences sociales et culturelles entourent la consommation d'alcool et de boissons caféinées qui rendent le fait de boire plus complexe que la consommation d'eau régulée par la soif. Par exemple, certains étudiants des campus universitaires consomment des boissons alcoolisées en quantité étonnante. Certaines drogues (p. ex., l'ecstasy) peuvent engendrer un sentiment de soif intense et poussent à boire bien au-delà des besoins physiologiques, au point de conduire à des intoxications par l'eau et à la mort (Valtin, 2002). Ainsi, nous buvons pour trois raisons : (1) le réapprovisionnement en eau, qui répond aux besoins biologiques ; (2) le goût sucré, non lié à la soif, qui est une réponse à la valeur attrayante de l'eau aromatisée ; et (3) une attirance non liée à la soif, voire même une dépendance, à une substance dans l'eau (et non à l'eau elle-même).

---

8. La relation entre le goût et l'action de boire est compliquée par le fait que la privation en eau affecte la perception du goût de l'eau. L'eau devient de plus en plus plaisante (gratifiante) lorsque la privation augmente, et l'eau devient de plus en plus déplaisante lorsqu'il y a satiété en eau (Beck, 1979 ; Williams & Teitelbaum, 1956).

La prescription culturelle consistant à boire 8 verres d'eau par jour représente une autre influence extra-organismique sur la consommation de liquides. Ceci n'est toutefois pas appuyé par les données d'études scientifiques (Valtin, 2002). Ceci est dû au fait que la consommation de nourriture fournit 20 % des besoins en eau, et les boissons de tout type fournissent suffisamment d'eau pour le reste (Rolls, Bell & Thorwart, 1999).

4. Faim

La faim est plus complexe au niveau motivationnel que la soif. La perte d'eau provoque la soif et le réapprovisionnement en eau l'assouvit. La faim pourrait alors simplement impliquer la perte cyclique et le réapprovisionnement de la nourriture. Mais, à la différence de la soif, la faim suit rarement le modèle « déplétion-réplétion ». La privation de nourriture active la faim et la volonté de manger (c'est-à-dire que les gens mangent trois repas par jour pour éviter la privation de nourriture), mais la régulation de la faim implique à la fois des processus quotidiens à court terme, opérant en vertu d'une régulation homéostatique (p. ex., la déplétion et la réplétion de la glycémie et des calories), et des processus à long terme opérant en vertu de la régulation métabolique et de l'énergie stockée (p. ex., les cellules graisseuses). La faim et l'alimentation sont plus touchées, et de façon substantielle, par des influences cognitives, sociales et environnementales, de telle sorte que la compréhension de la faim et de l'alimentation exige (1) des modèles physiologiques à court terme, (2) des modèles physiologiques à long terme, et (3) des modèles cognitivo-socio-environnementaux (Weingarten, 1985).

4.1 *L'appétit à court terme*

L'hypothèse glocostatique est un modèle homéostatique de l'appétit à court terme. Ce modèle rend bien compte du début et de la fin de la faim et de l'acte de manger. L'hypothèse glucostatique (gluco = glucose sanguin, statique = équilibre ou homéostasie) fait valoir que les taux de sucre dans le sang sont essentiels à la faim ; en cas de chute de la glycémie, les gens se sentent affamés et ont envie de manger (Campfield, Smith, Rosenbaum & Hirsch, 1996)

Les cellules ont besoin de glucose pour produire de l'énergie. Après qu'une cellule utilise le glucose pour assurer ses fonctions, un besoin physiologique de glucose apparaît[9]. L'organe du corps qui surveille le niveau de glucose dans le sang est le foie. Et lorsque la glycémie est basse, le foie envoie un signal d'excitation à l'hypothalamus latéral (HL), le centre du cerveau responsable de la génération de l'expérience psychologique de la faim (Anand, Chhina & Singh, 1962 ; Wyrwicka, 1988). La fonction du HL est importante, car sa stimulation excessive va conduire les animaux à trop manger et, si cette stimulation continue, à l'obésité (Elmquist, Elias & Saper, 1999).

---

9. La glycémie n'est pas l'unique élément dans l'apparition de la faim, comme les diabétiques vous le diront, puisqu'ils ont souvent des taux de glucose et une faim élevés. Bien que les diabétiques aient une glycémie élevée, ce dont ils ont besoin (et qu'ils n'ont pas) est un glucose cellulaire élevé. Les diabétiques ont besoin d'insuline parce que l'insuline (l'hormone qui fait défaut aux diabétiques) augmente la perméabilité des membranes cellulaires, de sorte que le glucose puisse circuler librement du sang vers les cellules (Schwartz *et al.*, 2000). En présence d'insuline, la glycémie peut alors devenir du glucose cellulaire.

La structure cérébrale impliquée dans la fin des repas est l'hypothalamus ventromédian (HVM). Quand il est stimulé, le HVM agit comme le centre cérébral de la satiété ; de ce fait, le HVM est le système de rétroaction négative de l'appétit à court terme (Miller, 1960). Sans HVM, les animaux deviennent des boulimiques chroniques qui doublent leur poids corporel (Stevenson, 1969). Le HVM est stimulé en premier lieu par la détection par le foie de niveaux élevés de glucose (Russek, 1971 ; Schmitt, 1973), les distensions de l'estomac (ventre gonflé) lorsqu'on mange (Moran, 2000), et la libération du peptide intestinal cholécystokinine (CCK ; Woods, Seeley, Porte & Schwartz, 1998).

Selon l'hypothèse glucostatique, l'appétit augmente et diminue en réponse aux changements de la glycémie, qui stimulent le HL pour augmenter la faim et le HVM pour diminuer la faim. Par conséquent, les niveaux bas de glucose activent le HL avec un signal de faim, tandis que des niveaux élevés de glucose dans le sang activent le HVM avec un signal de rétroaction négative. D'autres mécanismes intraorganismiques influencent également la montée et la chute de la faim. Le HL, par exemple, contient des neurones spécialisés qui répondent aux caractéristiques gratifiantes des aliments, telles que son goût, et ces neurones spécialisés sont activés uniquement lorsque l'animal a déjà un peu faim (Rolls, Sanghera & Roper-Hall, 1979). L'appétit à court terme apparaît et disparaît en réponse à des indices non cérébraux, tels que les ballonnements de l'estomac (Deutsch, Young & Kalogeris, 1978 ; McHugh & Moran, 1985) et la température corporelle (Brobeck, 1960). En ce qui concerne la température corporelle, il n'est pas surprenant que les restaurants mettent souvent leur air conditionné à fond – le froid stimule l'envie de manger. De manière similaire, nous mangeons plus en hiver qu'en été, pas parce que nous avons faim, mais parce que nous avons froid et avons besoin de l'énergie pour nous réchauffer.

Toutefois, le principal régulateur non cérébral de la faim est l'estomac. Il se vide à un taux constant de calories (environ 210 calories par heure) : ainsi l'appétit revient-il plus rapidement après un repas pauvre en calories qu'après un repas riche (McHugh & Moran, 1985). Avec un estomac plein, les gens ne ressentent aucune faim ; avec un estomac qui est à 60 % vide, les gens ressentent un soupçon de faim ; et avec un estomac qui est à 90 % vide, les gens ressentent un maximum de faim – même s'il reste un peu de nourriture dans l'estomac (Sepple & Read, 1989)[10]. Ce qu'il faut retenir de cette recherche sur les ballonnements d'estomac est un conseil qui fonctionne mieux que n'importe quel régime, qui est la règle des 80 % : arrêtez de manger lorsque vous êtes rassasié(e) à 80 %. Ceci est dû au fait que l'estomac a besoin d'un peu de temps avant de communiquer au cerveau qu'il est plein (il est déjà plein quand vous êtes rassasié(e) à 80 %).

Un autre message à retenir est que des aliments différents apportent une sensation de satiété différente, surtout parce qu'ils varient en termes de quantité de protéines, de fibres, de glucides (sucres, amidon), de matières grasses et d'eau, et en termes de taille de portion (Holt, Brand-Miller, Petocz & Farmakalidis, 1995). Les aliments riches en protéines (p. ex., le poisson), riches en fibres (p. ex., céréales de son) ou riches en protéines et en fibres (p. ex., les pommes de terre et les pâtes complètes) produisent la sensation de satiété la plus importante, alors que les aliments qui prennent peu de temps et d'efforts à être consommés (p. ex., les aliments très agréables au goût, tels que les croissants, les tartes, les donuts, le yaourt et le pain blanc) produisent la sensation de satiété la plus faible.

---

10. Deutsch et Gonzalez (1980) concluent en outre que l'estomac fournit non seulement des informations sur le volume de la nourriture, mais également sur son contenu. Ces deux chercheurs ont retiré des nutriments spécifiques de la nourriture d'un animal, et ont constaté que l'animal a réagi en mangeant des aliments qui renferment ces nutriments particuliers et en refusant les aliments sans ces éléments nutritifs.

4.2 *Bilan énergétique à long terme*

Comme le glucose, le tissu adipeux produit de l'énergie. Et comme le corps surveille son taux de glucose de manière assez précise, il surveille également de manière assez précise ses cellules graisseuses (Faust, Johnson & Hirsch, 1977a, 1977b). Selon l'hypothèse lipostatique (lipo = gras ; statique = équilibre), lorsque la masse de graisse stockée descend sous son équilibre homéostatique, le tissu adipeux sécrète des hormones (p. ex., la ghréline) dans la circulation sanguine, afin de soutenir la motivation de gain de poids, laquelle augmente la prise de nourriture (Borecki *et al.*, 1995 ; Cummings *et al.*, 2002 ; Wren *et al.*, 2001). Par contre, lorsque la masse de graisse stockée augmente au-dessus de son équilibre homéostatique, le tissu adipeux sécrète des hormones (p. ex., la leptine) dans le sang, afin de promouvoir la satiété, ce qui réduit la prise de nourriture (Harvey & Ashford, 2003 ; Schwartz & Seeley, 1997).

Les hormones jouent également un rôle majeur dans la montée et la chute de la faim. La ghréline est une hormone produite dans l'estomac, diffusée dans le sang, et détectée et surveillée par l'hypothalamus latéral[11]. Au travers de la ghréline, l'hypothalamus latéral reçoit le message suivant de la part de l'estomac et des intestins : les nutriments se font rares, il faut envoyer des vivres. Ce message physiologique se transforme en message psychologique : la sensation de faim. Une autre hormone importante liée à la faim est la leptine. Cette hormone est sécrétée par les cellules adipeuses dans le corps entier et diffusée dans le sang, et est détectée et surveillée par l'hypothalamus ventromédian (Campfield, Smith & Burn, 1997a, 1997b ; Spiegelman & Flier, 2001). Au travers de la leptine, l'hypothalamus ventromédian reçoit le message suivant de la part des cellules adipeuses : les nutriments sont abondants, il faut arrêter l'envoi des vivres. Ce message physiologique se transforme en message psychologique : la sensation de satiété (Barzilai *et al.*, 1997).

Voyons comment cela fonctionne. Il est midi, et certains psychologues amis vous invitent à rejoindre un groupe de volontaires pour un buffet à volonté (Wren *et al.*, 2001). Le déjeuner est gratuit, et tous les invités peuvent manger autant qu'ils le souhaitent. Mais il y a un problème : trente minutes avant le festin, les chercheurs donnent à quelques volontaires une injection intraveineuse de ghréline tandis que d'autres volontaires ne reçoivent qu'une injection placebo. Après les injections, les chercheurs prennent une chaise, s'assoient et regardent ce qui se passe. Alors que les volontaires du groupe placebo mangent un repas normal, ceux qui ont un supplément de ghréline dans le sang mangent à volonté.

Prenons un deuxième exemple. Les chercheurs ont suivi le niveau de la ghréline d'origine naturelle chez les adultes pendant plusieurs jours (Cummings *et al.*, 2002). Après avoir mesuré au jour le jour les niveaux naturels de la ghréline des adultes, ils ont demandé à quelques-uns des adultes de commencer un régime alimentaire de trois mois. Le régime a été soigneusement conçu et comprend un programme d'exercices physiques vigoureux. Le régime fonctionne bien. En moyenne, les personnes au régime ont perdu environ 20 % de leur poids et ils ont maintenu leur perte de poids pendant trois mois. Pendant cette période, les chercheurs ont continué à surveiller les niveaux de ghréline de ces personnes au régime. À leur insu, leur taux de ghréline a continué à augmenter. Même trois mois après la fin du régime, beaucoup de ces personnes avaient encore la sensation « d'avoir faim tout le

---

11. L'hypothalamus latéral fabrique également des peptides renforçant l'appétit appelés orexines (le mot grec *orexis* veut dire « appétit » ; Sakurai *et al.*, 1998). Les orexines sont des boosters puissants de l'appétit, et lorsqu'ils sont injectés dans le cerveau des rats, ces derniers mangent trois à six fois plus que les rats témoins.

temps». Les raisons pour lesquelles les personnes au régime se sentaient de cette façon peuvent être expliquées par trois résultats de l'étude. Premièrement, la ghréline augmente et chute tout au long de la journée (avec un pic autour du petit-déjeuner, du déjeuner et du dîner). Deuxièmement, la consommation d'aliments entraîne une chute rapide de la ghréline. Pour cette raison, après que nous avons pris le petit-déjeuner, le déjeuner ou le diner, la ghréline chute assez rapidement et considérablement. Troisièmement, le taux de ghréline était plus élevé de manière chronique chez les personnes au régime que chez les gens qui n'étaient pas au régime. Le taux de ghréline chez les personnes qui n'étaient pas au régime *avant* un repas était à peu près le même que le taux de ghréline chez les personnes au régime *après* un repas. Ce dernier constat aide à expliquer pourquoi les personnes qui sont au régime ont l'impression «d'avoir faim tout le temps». L'hypothalamus latéral fabrique également des peptides renforçant l'appétit appelés orexines («appétit» en grec; Sakurai *et al.*, 1998).

L'information principale est que la privation de nourriture induite par le régime alimentaire amène le corps à produire un puissant contre-effort vis-à-vis d'un régime supplémentaire et à ressentir davantage la privation de nourriture (exprimée par une flambée de la ghréline). Comme l'a formulé une femme qui a connu la flambée de la ghréline induite par le régime alimentaire: «Quand je regarde un biscuit nacré au beurre, des cloches résonnent dans ma tête comme au sommet d'une cathédrale et cela devient irrésistible.» Du point de vue de la motivation, le rôle de la ghréline est de stimuler le cerveau: «Mange, mange, mange!»

Des résultats tels que ceux obtenus avec la ghréline et les orexines sont très intéressants pour les chercheurs travaillant sur les médicaments lorsqu'ils essaient de trouver des façons de stimuler l'appétit chez l'homme, notamment chez les personnes sous chimiothérapie (Woods *et al.*, 1998), et d'inhiber l'appétit, pour combattre l'obésité (Campfield, Smith & Burn, 1998). Malheureusement, les expériences d'administration de leptine n'ont pas mené à une baisse de la faim et de l'obésité, car les animaux développent assez rapidement une résistance à la leptine et continuent donc à ressentir de la faim et à être obèses (Myers, Cowley & Munzberg, 2008). Dans le même ordre d'idées, certaines entreprises agroalimentaires cherchent à retarder la libération d'insuline en proposant des aliments à indice glycémique faible (cet indice désigne chez les aliments riches en glucides à quel degré ils augmentent le taux de glycémie), alors que d'autres entreprises agroalimentaires proposent des barres nutritionnelles contenant un type spécifique d'amidon pour maintenir constant le taux glycémique (pour inhiber l'apparition de la faim).

4.2.1 Théorie du poids naturel

La théorie du poids naturel (Keesey, 1980; Keesey *et al.*, 1976; Keesey et Powley, 1975; Powley et Keesey, 1970) est issue de l'hypothèse lipostatique. Cette théorie soutient que chaque individu a un poids corporel prédéterminé biologiquement, ou un «thermostat gras» (nous retrouvons un synonyme en français: le «ponderostat» [N.d.T.]), qui est fixé génétiquement à la naissance ou peu après. La génétique crée des différences individuelles par le nombre de cellules graisseuses pour chaque personne. Dans la théorie du poids naturel, l'activation de la faim et de la satiété chez une personne dépend de la taille (et non du nombre) de ses cellules graisseuses, qui varie au fil du temps. Lorsque la taille des cellules adipeuses est réduite (p. ex., en suivant un régime), la faim fait son apparition et persiste jusqu'à ce que le comportement alimentaire permette aux cellules graisseuses de revenir à leur taille naturelle (valeur prédéterminée). La faim est donc le moyen par lequel l'orga-

nisme défend sa valeur prédéterminée génétique (Bennett, 1995 ; Rosenbaum *et al.*, 1997).

L'hypothèse lipostatique tout comme la théorie du poids naturel reflètent des facteurs durables à long terme (p.ex., la génétique, les taux du métabolisme), qui régulent l'équilibre entre l'apport alimentaire, la dépense énergétique et le poids corporel. Pour ce qui est de la génétique, les gens héritent de taux métaboliques relativement cohérents (processus biochimiques qui transforment l'énergie stockée en énergie durable). Ils héritent également d'un certain nombre de cellules adipeuses et d'une valeur prédéterminée homéostatique déterminant l'étendue (complète) que ces cellules graisseuses devraient avoir. Bien que ces processus régulateurs soient relativement constants au fil du temps, ils peuvent changer, et d'ailleurs changent. La valeur prédéterminée augmente avec l'âge, le métabolisme diminue suivant la restriction calorique prolongée (comme lors d'un régime), et un excès chronique de prise alimentaire peut conduire à une augmentation à la fois de la taille des cellules adipeuses (lipogenèse) et de leur nombre (adipogenèse), et tous ces processus peuvent augmenter le poids naturel (Kassirer & Angell, 1998 ; Keesey, 1989 ; Mandrup & Lane, 1997).

4.3 *Les influences de l'environnement*

Les influences de l'environnement sur le comportement alimentaire comprennent le moment de la journée, le stress, la vue, l'odorat, l'apparence et le goût des aliments. Le comportement alimentaire augmente de manière significative quand, par exemple, un individu fait face à une variété d'aliments, de nutriments et de goûts (Rolls, 1979 ; Rolls, Rowe & Rolls, 1982). La simple existence d'une variété d'aliments encourage à manger davantage que lors d'une alimentation monotone (Sclafani & Springer, 1976). Même quand l'individu ne possède qu'un seul type de nourriture (p. ex. la crème glacée), la diversité dans le nombre de saveurs disponibles augmente la prise alimentaire (Beatty, 1982). Les disponibilités alimentaires (p. ex., beaucoup d'aliments différents présents sur une table lors d'une fête) et la grande taille des portions amènent également les gens à manger trop (Hill & Peters, 1998). Par exemple, les gens grignotent lorsque beaucoup d'aliments différents sont présents sur une table lors d'une fête. Chaque nouvel aliment ajoute un nouveau goût et peut donc encourager l'acte de manger, indépendamment de la faim. En ce qui concerne la taille des portions, les gens mangent plus quand le plat est de grande taille que quand il est de petite taille.

Manger est souvent un événement social. Les gens mangent plus quand ils sont en présence d'autres personnes (qui mangent aussi) que quand ils sont seuls (Berry, Beatty & Klesges, 1985 ; De Castro, 1991, 1994 ; De Castro & Brewer, 1991). En compagnie d'autres personnes, les gens mangent davantage et plus longtemps (De Castro, 1990) ; ceci est particulièrement vrai lorsque cette compagnie est composée de membres de la famille ou d'ami(e)s (De Castro, 1994). Une démonstration de cet effet de facilitation sociale implique une expérience réalisée sur des étudiants participant à une dégustation de crème glacée. La moitié des étudiants mangeait seule, tandis que l'autre moitié mangeait par groupes de trois. Les étudiants devaient également goûter une à trois saveurs parmi lesquelles ils devaient choisir (manipulation de la variété). Le tableau 4.2 présente les résultats : les hommes et les femmes ont tous mangé davantage en présence d'autres personnes et en présence de variété (215,6 et 170,8 grammes en présence de trois personnes et trois saveurs *vs* seulement 113,8 et 76,9 grammes seuls et avec seulement une saveur).

La pression de la situation poussant à manger ou à faire un régime constitue une autre influence de l'environnement sur le comportement alimentaire. La boulimie, par exemple, est un modèle de comportement acquis sous un contrôle social important (Crandall, 1988). Elle se produit souvent en petits groupes, comme dans les équipes sportives (Crago *et al.*, 1985) et chez les pom-pom girls (Squire, 1983), en partie parce que les petits groupes développent et imposent des normes sur ce qui est approprié comme comportement. La déviation de ces normes se traduit généralement par une certaine forme de rejet dans les relations et par une réduction de la popularité. Si manger est un comportement important pour le groupe, alors la pression du groupe peut devenir un signal d'alimentation encore plus puissant que le signal physiologique. Une autre influence sur le comportement d'alimentation est le fait d'avoir des ami(e)s obèses. La probabilité qu'une personne devienne obèse augmente de plus de 50 % si elle a un ami ou une amie qui est récemment devenu(e) obèse ; ceci est particulièrement vrai dans le cas des frères et sœurs et des ami(e)s de même sexe.

Tableau 4.2.

Consommation de glace (en grammes) chez des étudiants seuls *vs* en groupe et avec un seul goût *vs* trois saveurs.

Source : Sensory and Social Influences on Ice Cream Consumption by Males and Females in a Laboratory Setting, par S.L. Berry, W.W. Beatty & R.C. Klesges, 1985, *Appetite*, 6, 41-45.

	Contexte social			
	Seul		Groupe de trois personnes	
	Nombre de saveurs		Nombre de saveurs	
	1	3	1	3
Hommes	113.8	211.1	245.6	215.6
Femmes	76.9	137.7	128.5	170.8

4.4 *Influences autorégulatrices*

4.4.1 Style d'alimentation régulé cognitivement

Comme l'illustrent les hypothèses glucostatique et lipostatique, l'organisme maintient son poids. Parfois, cependant, les gens en arrivent à la conclusion que leur poids corporel physiologiquement régulé ne convient pas à leurs aspirations personnelles ou culturelles. Un peu comme dans une guerre civile, les gens décident qu'il est temps pour l'esprit ou la volonté de commencer la révolution, de prendre en charge et de réguler leur poids corporel. Le régime réussi (en termes d'objectifs de perte de poids) exige que la personne au régime atténue en premier lieu sa sensibilité à des indices internes (p. ex., sentir de la faim), et en second lieu qu'elle substitue ses contrôles cognitifs conscients pour supplanter, ou passer outre, ses contrôles physiologiques inconscients (Heatherton, Polivy & Herman, 1989). Pendant un régime, la personne tente de placer son comportement alimentaire sous un contrôle cognitif plutôt que sous un contrôle physiologique (p. ex. : « je vais manger ceci à tel moment » plutôt que « je vais manger quand j'ai faim »). Le gros problème, c'est que les contrôles cognitifs ne possèdent pas de système de rétroaction négative. Les personnes au régime sont très vulnérables à des crises d'hyperphagie. Ceci s'explique par deux raisons. Premièrement, nous aimons à croire que nos contrôles cognitifs et notre volonté sont plus forts que nos contrôles physiologiques et nos pulsions liées à la faim. Ceci consiste à se leurrer, car nous sous-évaluons à quel point les motifs d'origines biologiques peuvent être puissants et peuvent capter notre attention (Loewenstein, 1996). Deuxièmement, les événements environnementaux (p. ex., la consommation d'alcool, la

présence d'autres personnes) et nos propres émotions (p. ex., la dépression, l'anxiété) peuvent facilement nous distraire et perturber notre contrôle cognitif sur ce que nous faisons. Le processus par lequel les signaux biologiques submergent nos contrôles cognitifs bien intentionnés (au point où nos contrôles cognitifs s'effondrent) peut être expliqué par le phénomène de retenue-libération

4.4.2 Situations de retenue-libération

Dans des conditions d'anxiété, de stress, d'alcool, de dépression ou d'exposition à des aliments riches en calories, les personnes au régime deviennent de plus en plus susceptibles à la désinhibition (ou « retenue-libération ») de leur style d'alimentation régulé cognitivement (Greeno & Wing, 1994 ; Polivy & Herman, 1983, 1985). Une étude a par exemple établi que les personnes suivant un régime mangeaient moins de crème glacée que les gens ne suivant pas un régime, comme on peut s'y attendre, mais que les personnes au régime buvaient indubitablement plus de milk-shake que les autres. Après avoir bu une boisson hautement calorique, les personnes au régime devenaient de plus en plus vulnérables à la boulimie (Herman, Polivy & Esses, 1987), phénomène connu sous le nom de retenue-libération, et modèle de la boulimie décrit comme contre-régulation (Polivy & Herman, 1985). Pour les personnes au régime, il y a du vrai dans le slogan publicitaire « vous ne pouvez pas en manger juste un ». De manière similaire, le jeûne fonctionne rarement car il est associé avec une forte diminution de l'énergie dépensée (moins d'activité, moins de motivation à entreprendre des activités physiques), une diminution du métabolisme et des contrôles cognitifs fragiles qui sont dangereusement vulnérables à la retenue-libération (Lowe, 1993). C'est ironique, mais les régimes et les jeûnes créent les conditions parfaites pour des crises d'hyperphagie.

La contre-régulation décrit le pattern paradoxal affiché par les personnes au régime qui mangent généralement très peu quand il s'agit de grignoter, mais qui mangent beaucoup après avoir consommé un « préchargement » à haute teneur calorique (Herman & Mack, 1975 ; Polivy, 1976 ; Ruderman & Wilson, 1979 ; Spencer & Fremouw, 1979 ; Woody *et al.*, 1981). Mais consommer de la nourriture très riche en calories n'est qu'une des nombreuses conditions qui déclenchent des crises d'hyperphagie chez les personnes au régime. La dépression peut également déclencher le schéma retenue-libération de ces personnes. Par exemple, les personnes déprimées qui sont au régime gagnent généralement du poids tandis que les personnes déprimées qui ne sont pas au régime en perdent (Polivy & Herman, 1976a). Le même schéma est valable pour l'anxiété : les personnes anxieuses au régime mangent plus que les personnes anxieuses qui ne sont pas au régime (Baucom & Aiken, 1981). Les facteurs de stress produisent le même effet paradoxal selon lequel les personnes au régime mangent davantage que les personnes qui ne sont pas au régime (p. ex., rater une tâche facile, parler devant un public ; Heatherton, Herman & Polivy, 1991). L'alcool a ce même effet de retenue-libération sur les personnes au régime (Polivy & Herman, 1976b). Pris dans son ensemble, la recherche sur la facilitation sociale, la pression sociale et la retenue-libération prouvent que le comportement alimentaire peut s'éloigner, et s'éloigne souvent, de la régulation physiologique, en allant vers un certain type de régulation non physiologique contre-productive, comme la régulation sociale, cognitive ou émotionnelle (Polivy & Herman, 1985).

4.5 *Prise de poids et obésité*

L'obésité est un terme médical qui décrit un état d'augmentation du poids (tissu adipeux) d'une ampleur suffisante pour produire des conséquences néfastes sur la santé, comme un risque accru de maladie cardiaque, le diabète, des problèmes respiratoires, certains cancers et un décès prématuré (Stevens *et al.*, 1998). Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), 65 % des adultes vivant aux États-Unis sont au-dessus de leur poids normal, avec 35 % d'adultes obèses ou souffrant d'obésité morbide (OMS, 2012). À l'échelle mondiale, l'OMS estime que 39 % de la population souffre de surpoids, dont 13 % d'obésité (OMS, 2014). Malheureusement, presque aucune recherche ne soutient l'affirmation selon laquelle la perte de poids est bénéfique pour la santé (Blackburn, 1995), et certaines recherches montrent que le traitement de l'obésité (c'est-à-dire de perte de poids) pourrait être pire que la condition d'obésité elle-même (Kassirer & Angell, 1998). Par conséquent, la plupart des chercheurs sur l'obésité insistent sur la prévention (les adultes prennent souvent beaucoup de poids entre 20 et 30 ans) et le suivi d'une hygiène de vie plus saine, centrée sur l'activité physique (voir encadré 4.1) et une alimentation saine (Otis & Pelletier, 2008).

Outre la chirurgie (voir Cummings *et al.*, 2001), les seules méthodes pour les gens de prévenir ou inverser la prise de poids et l'obésité sont de baisser la consommation d'aliments au travers de stratégies autorégulatrices (p. ex., se fixer des objectifs, surveiller son alimentation), de devenir plus conscients et attentifs en ce qui concerne les influences environnementales qui peuvent affecter l'alimentation, et d'augmenter l'activité physique pour dépenser les stocks de calories et de matières grasses. Ces trois motivations – l'autorégulation de la prise alimentaire, la pleine conscience des influences environnementales et la motivation à l'activité physique – impliquent des comportements volontaires plutôt que des processus physiologiques de régulation. Les processus de régulation physiologique (tels que décrits ci-dessus) influent sur la motivation de la faim, et la motivation de la faim est clairement difficile à soumettre à un contrôle conscient (voir la section sur la retenue-libération). Le point positif est... qu'il est moins difficile de soumettre les comportements volontaires, comme l'exercice physique, à un contrôle conscient. Par conséquent, se motiver pour réguler son poids peut être efficace dans la mesure où la personne concentre sa motivation sur l'autorégulation, la pleine conscience et l'activité physique.

4.6 *Modèle exhaustif de la faim*

Un modèle complet de la faim, combinant les influences physiologiques, environnementales et psychologiques sur l'appétit, à court terme et à long terme, apparaît dans la figure 4.7. Les deux lignes verticales pleines représentent l'hypothèse glucostatique de l'appétit à court terme, dans laquelle la faim motive la prise alimentaire (indiqué par le signe +) tandis que la prise alimentaire rassasie la faim (indiqué par le signe –). La ligne pointillée au centre de la figure représente l'hypothèse lipostatique de l'appétit à long terme, selon laquelle le fait de manger augmente les réserves en matières grasses, sachant que les réserves élevées en matières grasses rassasient la faim alors que les réserves peu élevées en matières grasses la stimulent. De plus, l'activité physique réduit les stocks de matières grasses, les influences environnementales stimulent l'alimentation, et la motivation autorégulatrice (p. ex., se fixer des objectifs, surveiller son alimentation) régule la consommation d'aliments (plutôt que la faim elle-même). Dans son ensemble, la figure

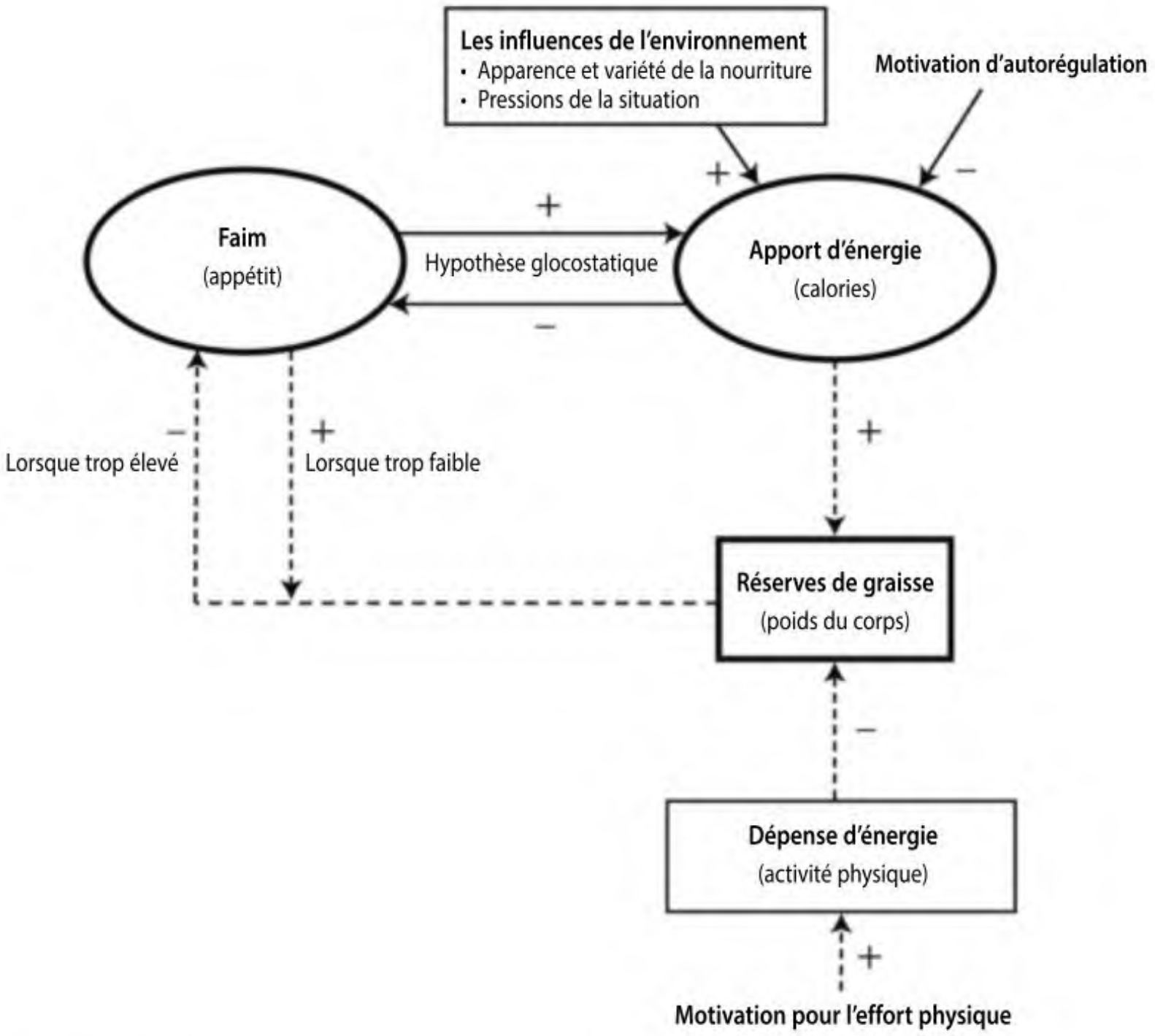


Figure 4.7.
Modèle exhaustif de la régulation de la faim

identifie les principaux processus qui sous-tendent la faim et l'alimentation, et permet de simplifier un ensemble de relations qui dans la réalité sont très complexes.

5. Les rapports sexuels

Chez les animaux inférieurs, la motivation et les comportements sexuels se produisent uniquement pendant la période d'ovulation de la femelle (Parkes & Bruce, 1961). Lors de l'ovulation, la femelle sécrète une phéromone et son odeur stimule les avances sexuelles du mâle. Pour l'homme, les injections de testostérone (une hormone) peuvent accroître son comportement sexuel. Ainsi, chez les animaux inférieurs, le sexe est conforme au besoin physiologique cyclique (processus de la pulsion psychologique) présenté dans la figure 4.2 : le temps passe, le besoin biologique émerge, stimule la pulsion psychologique, et le comportement consommatoire qui en découle assouvit à la fois la pulsion psychologique et le besoin biologique.

5.1 *Régulation physiologique*

Le comportement sexuel de l'homme est influencé – mais pas déterminé – par les hormones. Les hormones du sexe sont les androgènes (p. ex., la testostérone), les œstrogènes, la progestérone et l'ocytocine. Ces hormones augmentent à certains moments,

Encadré 4.1.
Thérapie de l'obésité : inverser l'échec de l'autorégulation

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Parce que l'échec de l'autorégulation est responsable pour les épidémies d'obésité que l'on observe dans beaucoup de pays.

Le poids corporel et l'obésité sont un peu comme la météo : tout le monde en parle, mais personne ne semble agir. Une des raisons pour lesquelles les gens parlent beaucoup d'obésité est qu'elle est devenue une épidémie nationale aux États-Unis et dans beaucoup d'autres pays, et menace de devenir une épidémie mondiale (OMS, 2012). Parmi les adultes, aux États-Unis, les deux tiers sont en surpoids (Hill & Peters, 1998). Actuellement, 35 % de la population des États-Unis est obèse, comparativement aux taux de 35 % en 2006, 33 % en 1997, 23 % en 1995, 15 % en 1980, 14 % en 1974 et 13 % en 1962. Comme vous pouvez le voir, le taux d'obésité est en augmentation rapide (Flegel, Carroll, Kucznarski & Johnson, 1998 ; Taubes, 1998). Entre 1980 et 2008, le taux d'obésité a doublé dans le monde, et même triplé aux États-Unis. Le problème est moins présent en Asie du Sud-Est, où seulement 14 % de la population est en surpoids, et 3 % est obèse (OMS, 2012).

Ces chiffres sont fondés sur la mesure de l'indice de masse corporelle (IMC), calculé en divisant le poids de la personne en kilogrammes par sa taille en mètres carrés. Un IMC compris entre 18 et 25 est considéré comme normal ; en surpoids au-delà de 25 et obèse au-delà de 30 (Yanovski & Yanovski, 2002). Selon cette mesure, une personne de 1,78 m serait considérée comme ayant un excès de poids à 80 kg et obèse à 95 kg.

Pour prévenir le gain de poids et l'obésité, il faut en connaître les origines (Jeffrey & Knauss, 1981 ; Rodin, 1982). L'obésité, qui, à la base, est juste un excédent de graisse corporelle, est un phénomène multifacettes qui intègre à la fois des causes et influences génétiques (Foch & McClearn, 1980 ; Price, 1987 ; Stunkard, 1988) et des causes et influences environnementales (Grilo & Pogue-Geile, 1991 ; Jeffrey & Knauss, 1981). Certains facteurs environnementaux associés à l'obésité incluent par exemple l'éducation des enfants (Birch, Zimmerman & Hind, 1980), leurs pratiques alimentaires (Klesges *et al.*, 1983), le faible statut socio-économique (Sobal & Stunkard, 1989), la haute teneur en matières grasses dans l'alimentation (Sclafani, 1980), le manque d'exercice physique (Stern & Lowney, 1986) et le stress (Greeno & Wing, 1994). Des facteurs génétiques, tels que l'efficacité métabolique, le nombre de cellules graisseuses, les troubles du foie et la sensibilité hypothalamique (Hill, Pagliassotti & Peters, 1994), jouent clairement un rôle dans le développement de l'obésité, car certains organismes sont plus prédisposés génétiquement que d'autres à accumuler leurs ressources en matières grasses.

Nos gènes collectifs n'ont pas beaucoup changé au cours du dernier quart de siècle, durant lequel le taux d'obésité est monté en flèche. Les principaux coupables pour l'épidémie d'obésité sont donc un environnement culturellement conçu pour favoriser la surconsommation alimentaire d'une part, et l'inactivité physique d'autre part (Hill & Peters, 1998). L'environnement des États-Unis offre des aliments facilement disponibles (si l'on considère le contexte historique), une grande taille des portions et des repas riches en graisses. L'environnement encourage l'inactivité physique en réduisant les exigences pour l'effort physique, à travers les progrès des transports et de la technologie (y compris la télévision, les ordinateurs et les jeux électroniques). Et malheureusement, l'augmentation de la prise alimentaire et la diminution de l'activité physique sont inextricablement liées, de telle sorte que plus nous devenons lourds, plus l'exercice physique devient gênant, même en marchant. Par exemple, essayez de porter un poids supplémentaire en vivant une journée habituelle (p. ex., portez un pack de bouteilles d'eau), et vous réaliserez rapidement que votre volonté de faire du sport diminuera rapidement.

Les entreprises pharmaceutiques sont à pied d'œuvre pour chercher à créer des médicaments stimulant la perte de poids et d'autres médicaments luttant contre le gain de poids et l'obésité (Yanovski & Yanovski, 2002). Mais ces médicaments se révèlent difficiles à créer. L'un des candidats pharmaceutiques est la leptine (« mince » en grec) mais ce traitement ne fonctionne pas, car les gens développent rapidement une résistance à la leptine (El-Haschimi *et al.*, 2000). Toutefois, l'activité physique peut atténuer les effets néfastes de la suralimentation et protéger du gain de poids (Birch *et al.*, 1991). Ainsi, la motivation de l'exercice physique semble être d'une importance centrale dans les efforts visant à inverser l'épidémie d'obésité. Pour agir à long terme sur l'équilibre entre l'apport alimentaire et la dépense énergétique, la composante de l'activité physique est la part de l'équation qui peut être facilement modifiée et soumise à ce genre d'interventions, dans les programmes de remise en forme offerts par les coachs et les psychologues de la motivation.

comme lors de la période d'ovulation de la femme, et diminuent quand la personne vieillit (Guay, 2001). À 40 ans, par exemple, le niveau de testostérone des hommes décline d'environ 1 % chaque année. Pour les hommes comme pour les femmes, le désir sexuel et les hormones qui le sous-tendent déclinent de façon constante à partir du milieu de la vingtaine (Laumann, Paik & Rosen, 1999), de telle sorte que les hormones et le désir sexuel d'un

homme de 40 ans sont environ diminués de moitié par rapport à ceux d'un jeune de 20 ans (Zumoff *et al.*, 1995).

Bien que présents chez les deux sexes, les androgènes contribuent principalement à la motivation sexuelle des hommes (les hommes ont dix fois plus de testostérone que les femmes), et les œstrogènes à la motivation sexuelle des femmes (Money *et al.*, 1976). Cependant, les androgènes jouent également pour les femmes un rôle clé dans la régulation de la motivation sexuelle, avec une diminution de la testostérone (lors du vieillissement) préfigurant une diminution du désir sexuel, et une augmentation de la testostérone (lors d'une thérapie de remplacement des androgènes) relançant quelque peu le désir sexuel (Apperloo *et al.*, 2003 ; Davis, 2000 ; Guay, 2001 ; Munarriz *et al.*, 2000 ; Tuiten *et al.*, 2000).

Hommes et femmes vivent et réagissent au désir sexuel de façon très différente (Basson, 2001). Chez les hommes, la corrélation entre l'excitation physiologique et le désir psychologique est assez élevée. Par exemple, la corrélation entre la réponse d'érection des hommes et leur désir autorapporté est très importante (Meston, 2000). Ainsi, le désir sexuel des hommes peut être prédit et expliqué dans le cadre de leur excitation sexuelle. En présence d'un déclencheur d'excitation sexuelle (p. ex. la stimulation venant d'un partenaire sexuel), les hommes montrent un cycle de réponse sexuelle triphasique : désir, excitation, orgasme (Masters & Johnson, 1966 ; Segraves, 2001). Le cycle de la réponse sexuelle triphasique décrivant bien la motivation sexuelle des hommes, cycle traditionnel de la réponse sexuelle, apparaît dans la partie supérieure de la figure 4.8. Dans ce modèle, le désir sexuel survient plutôt spontanément à partir d'un déclencheur d'excitation, et ce désir sexuel montant génère alors l'excitation physiologique et psychologique d'accompagnement (sous forme de pensées sexuelles, fantasmes, envie consciemment ressentie de passer à l'acte sexuel). Une telle excitation sexuelle permet d'avoir un orgasme, et avec l'orgasme le cycle de réponse traditionnel se termine par une période de résolution relativement rapide, qui renvoie la personne à son état de référence.

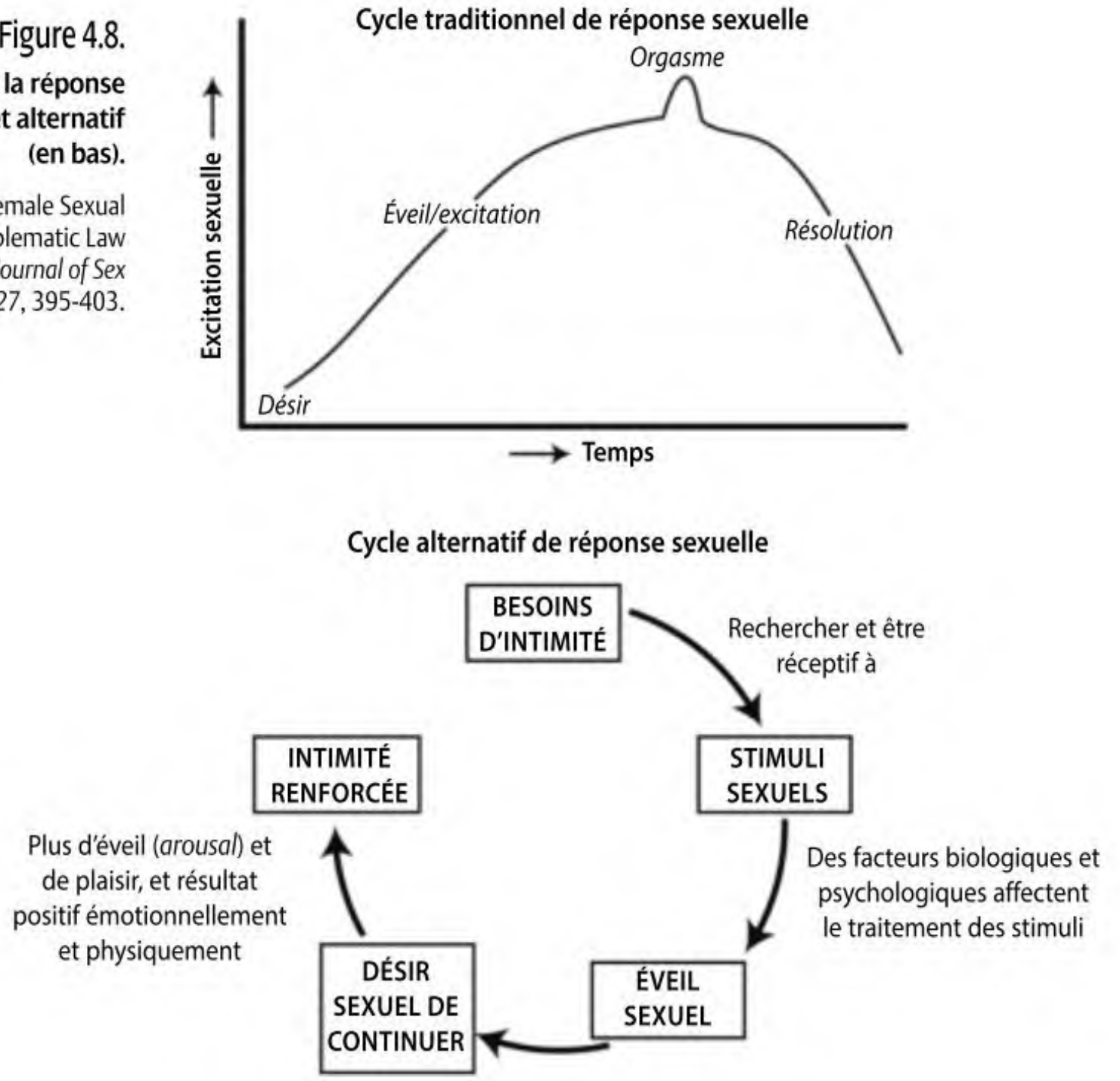
Chez les femmes, la corrélation entre l'excitation physiologique et le désir psychologique est assez faible. Par exemple, la corrélation entre la lubrification vaginale des femmes et leur désir autorapporté est faible, voire inexistante (Meston, 2000). Ainsi, le désir sexuel des femmes ne peut être prédit et expliqué par leurs besoins physiologiques (p. ex., les œstrogènes, la testostérone) ou leur excitation (p. ex., l'engorgement des organes génitaux). À la place, le désir sexuel des femmes est sensible aux facteurs de relation, tels que l'intimité émotionnelle (Basson, 2001, 2002). Le modèle fondé sur l'intimité du désir sexuel, qui décrit la motivation sexuelle des femmes, apparaît dans la partie inférieure de la figure 4.8. Dans ce modèle alternatif, la haute intimité émotionnelle anticipe le désir sexuel. C'est l'intimité émotionnelle (et non l'engorgement des organes génitaux) qui fait passer les femmes d'un état de neutralité sexuelle à un état d'ouverture et de réceptivité aux stimuli sexuels. Dans ce contexte, la motivation et les comportements sexuels reflètent plus la proximité et le désir de partage avec son partenaire qu'un besoin physiologique (Basson, 2003). Dans ce modèle alternatif, le sexe commence par des besoins d'intimité (et non par le désir sexuel). En outre, le désir sexuel conduit et améliore la relation d'intimité à long terme (plutôt que la résolution, comme dans le cycle de réponse sexuelle de l'homme).

Le désir et l'excitation sont importants, mais le plaisir et la récompense le sont aussi. Si les rapports sexuels ne stimulaient pas le circuit cérébral de la récompense, les gens n'y consacreraient pas autant de temps. Le désir sexuel est associé avec une activité au niveau du cerveau sous-cortical, plus précisément au niveau du striatum ventral, du noyau accumbens,

Figure 4.8.

Deux modèles du cycle de la réponse sexuelle : traditionnel (en haut) et alternatif (en bas).

Source : Using a Different Model for Female Sexual Response to Address Women's Problematic Law Sexual Desire, par R. Basson, 2001, *Journal of Sex and Marital Therapy*, *27*, 395-403.



de l'aire tegmentale ventrale, de l'hypothalamus et de l'amygdale (en d'autres termes, le centre cérébral sous-cortical de la récompense ; chapitre 3 ; Cacioppo, Bianchi-Demicheli, Hatfield & Rapson, 2012). Si on compare le désir à l'amour, le désir sexuel est associé avec une activité au niveau de l'insula postérieure (un état corporel), alors que l'amour est associé avec une activité au niveau de l'insula antérieure (sentiments subjectifs positifs).

Parmi les comportements sexuels, on retrouve le fait de se tenir la main, le toucher de l'autre, les étreintes, les baisers et la stimulation des organes sexuels, et ces comportements stimulent l'hypothalamus qui libère l'hormone ocytocine dans le flux sanguin. Par exemple, la stimulation des mamelons (p. ex., par un partenaire sexuel, par un enfant durant l'allaitement) est détectée par l'hypothalamus, qui stimule l'hypophyse pour que cette dernière libère de l'ocytocine. Une fois libérée, l'ocytocine produit des sensations agréables qui promeuvent l'affiliation et la création de lien. Chez les femmes, l'ocytocine n'est pas seulement libérée durant les rapports sexuels, mais également durant l'accouchement et l'allaitement, ce qui crée un lien chaleureux avec leurs enfants (Lee *et al.*, 2009). La libération d'ocytocine est également la base biologique de sentiments positifs tels que le contentement et le calme, de sentiments négatifs tels que le stress et l'anxiété, de la confiance et du sentiment de sécurité par rapport à la relation amoureuse (Marazziti *et al.*, 2006 ; Meyer, 2007). Chez les hommes et chez les femmes, l'ocytocine permet d'attirer et de se lier plus facilement à un(e) partenaire (Feldman, 2012 ; McCall & Singer, 2012). Chez les hommes, un taux élevé d'ocytocine promeut un plus grand engagement dans une relation monogame (Scheele *et al.*, 2012). C'est pour ces raisons que l'ocytocine est souvent appelée

« l'hormone de l'amour », bien qu'il soit plus correct de dire que la libération d'ocytocine augmente la confiance et diminue la peur (Kirsch *et al.*, 2005 ; Kosfeld *et al.*, 2005). Il est donc plus juste de conclure que l'ocytocine est « l'hormone de la confiance ».

Dans la section sur la soif, nous avons abordé le fait que le conseil « de boire huit verres d'eau par jour » a trouvé très peu d'appui au niveau empirique. Il ne s'agit pas d'un très bon conseil. Imaginons un autre conseil, celui d'avoir huit étreintes par jour. Vu que les étreintes mènent à une libération d'ocytocine, ce conseil est bien plus utile. Les étreintes nous donnent un ravitaillement hormonal continu qui diminue notre peur et augmente notre confiance et la création de liens.

5.2 *La métrique faciale*

De nombreux stimuli proviennent d'un partenaire sexuel : chimiques (odeur), tactiles (toucher), auditifs (voix) et visuels (vue, apparence). L'attrait physique d'un partenaire potentiel est peut-être le stimulant extérieur le plus puissant qui affecte la motivation sexuelle. Les cultures de l'Ouest évaluent généralement que, pour les femmes, un corps mince est attrayant (Singh, 1993a, 1993b). Mais ces normes varient d'une culture à l'autre, en grande partie parce qu'elles sont acquises par l'expérience, la socialisation et le consensus culturel (Mahoney, 1983). Cela dit, certaines caractéristiques physiques sont considérées comme universellement attrayantes, comme la santé (p. ex. la peau claire ; Symons, 1992), la jeunesse (Cunningham, 1986) et la capacité reproductive (Singh, 1993a).

Les hommes, comme les femmes, évaluent les femmes minces comme étant attrayantes. La perception par les femmes de la beauté masculine offre toutefois peu de consensus quant aux formes du corps et aux parties du corps considérées comme attrayantes (Beck, Ward-Hull & McLear, 1976 ; Horvath, 1979, 1981 ; Lavrakas, 1975). Le facteur principal de la cotation attribuée par les femmes au corps des hommes est le rapport taille-hanche (RTH, une mesure qui varie généralement de 0,7 à 1,0). Il est calculé en divisant la plus étroite circonférence de la taille par la plus grande circonférence des hanches/fesses. Les femmes considèrent les RTH légèrement minces chez les mâles comme étant plus attrayants (Singh, 1995).

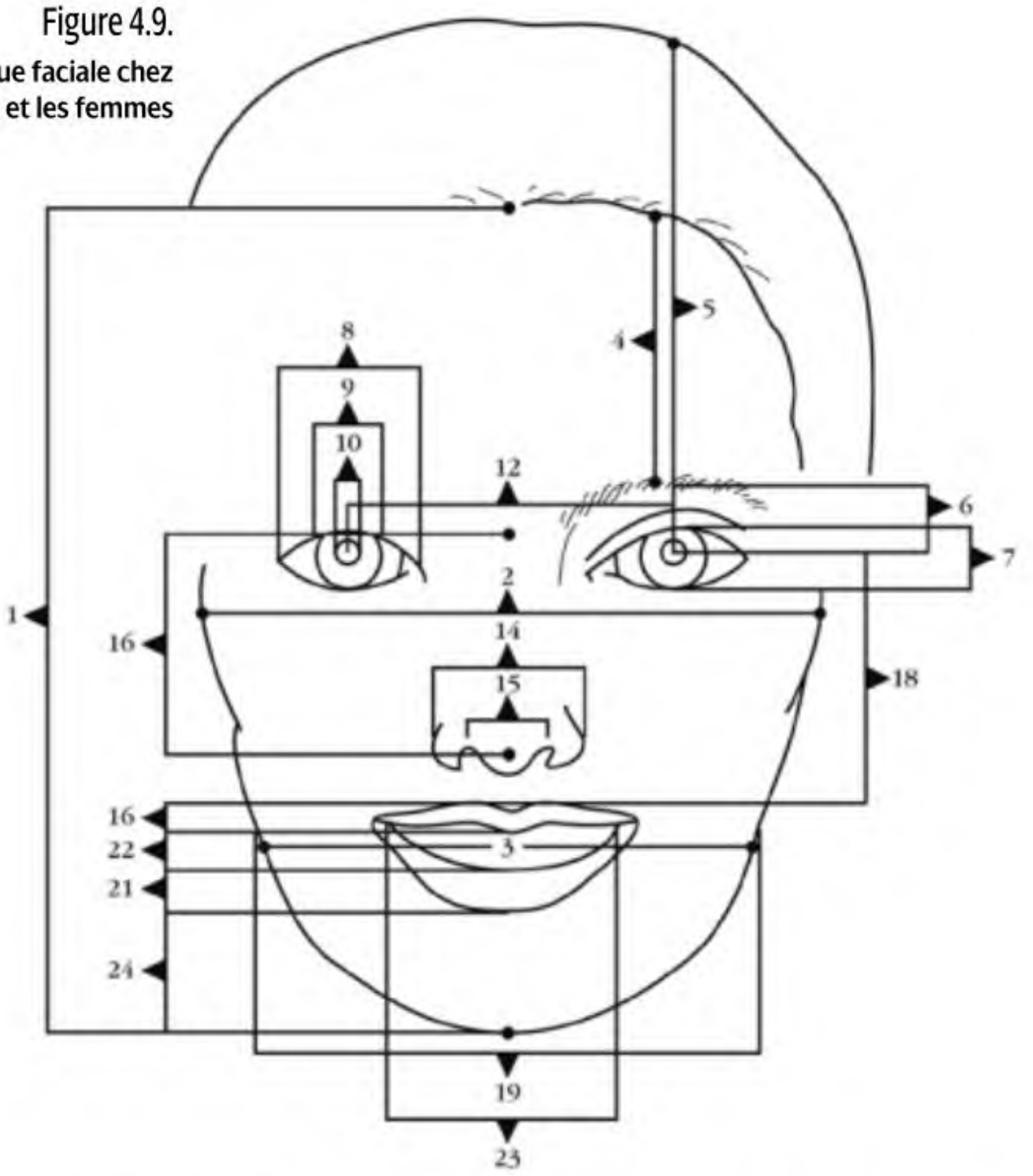
L'étude des jugements de personnes concernant l'attrait des caractéristiques faciales est appelée la métrique faciale (Cunningham, 1986 ; Cunningham, Barbee & Pike, 1990 ; Cunningham *et al.*, 1995). Pensez au visage et à ses paramètres métriques illustrés à la figure 4.9.

Les questions qui font le lien entre la métrique faciale et la motivation sexuelle sont : « Sur quelles dimensions les visages varient-ils les uns des autres ? » et « Lesquelles de ces dimensions déterminent ceux qui sont attrayants ? » Fait intéressant, différentes cultures montrent une convergence impressionnante en termes de caractéristiques faciales considérées comme attrayantes ou non.

Les visages varient considérablement, et la figure 4.7 illustre 24 caractéristiques structurelles différentes (p. ex. la taille des yeux, la largeur de la bouche, la proéminence des pommettes). Trois catégories permettent d'expliquer quels visages sont jugés attrayants : les caractéristiques néonatales, les caractéristiques liées à la maturité sexuelle et les traits expressifs. Les caractéristiques néonatales correspondent à celles associées au nouveau-né, comme de grands yeux et un petit nez, et sont associées à des messages non verbaux attrayants de jeunesse et d'amabilité (Berry & McArthur, 1985, 1986). Les caractéristiques liées à la maturité sexuelle correspondent à celles associées à l'état venant après la puberté,

Figure 4.9.

Paramètres de la métrique faciale chez les hommes et les femmes



1, Longueur du visage, distance de la racine des cheveux à la base du menton ; 2, Largeur du visage aux pommettes, distance entre les bords extérieurs des pommettes au point le plus saillant ; 3, Largeur du visage à la bouche, distance entre les bords extérieurs des joues au niveau du milieu du sourire ; 4, Hauteur du front, distance de la racine des cheveux aux sourcils ; 5, Hauteur de la tête supérieure, mesurée à partir du centre de la pupille au sommet de la tête et estimée sans cheveux ; 6, Hauteur des sourcils, mesurée à partir du centre de la pupille au bord inférieur des sourcils ; 7, Hauteur des yeux, distance du bord supérieur au bord inférieur de l'œil visible dans les paupières au centre de la pupille ; 8, Largeur des yeux, du coin interne au coin externe de l'œil ; 9, Largeur de l'iris, diamètre mesuré de l'œil ; 10, Largeur de la pupille, diamètre mesuré du centre de l'œil ; 11, Largeur normalisée de la pupille, calculée comme le rapport de la largeur de la pupille à la largeur de l'iris (non visible) ; 12, Séparation des yeux, distance entre les centres des pupilles respectives ; 13, Largeur de la pommette, évaluation de la proéminence relative de la pommette calculée comme la différence entre la largeur du visage au niveau des pommettes et la largeur du visage à la longueur de la bouche du visage (non visible) ; 14, La largeur des narines, largeur du nez aux bords extérieurs des narines au point le plus large ; 15, Largeur de la pointe du nez, largeur de la saillie à l'extrémité du nez, habituellement associé avec le pli de la narine ; 16, Longueur du nez, mesurée à partir du pont du front au niveau du bord supérieur de l'œil visible à la pointe du nez ; 17, Surface du nez, calculée comme le produit de la longueur et de la largeur du nez au niveau de la longueur de la pointe du visage (non visible) ; 18, Longueur du demi-visage, distance du centre de la pupille au bord supérieur de la lèvre supérieure, calculée en soustrayant de la longueur du visage la hauteur du front, la hauteur des sourcils, la largeur de la lèvre supérieure, la hauteur du sourire, la largeur de la lèvre inférieure et la longueur du menton ; 19, Largeur des joues, calculée comme une évaluation de la rondeur du visage en fonction de la largeur mesurée du visage au niveau de la bouche ; 20, Épaisseur de la lèvre supérieure, mesurée verticalement au centre ; 21, Épaisseur de la lèvre inférieure, mesurée verticalement au centre ; 22, Hauteur du sourire, distance verticale des lèvres au centre du sourire ; 23, Largeur du sourire, distance entre les coins intérieurs de la bouche ; 24, Longueur du menton, distance entre le bord inférieur de la lèvre inférieure à la base du menton.

Source : Measuring the Physical in Physical Attractiveness : Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty, par M.R. Cunningham, 1986, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 925-935. Copyright 1986 par l'American Psychological Association. Reproduite avec permission.

telles que les pommettes saillantes et, pour les hommes, une barbe et des sourcils épais, et sont associées à des messages non verbaux attrayants de force, de statut et de compétence (Keating, Mazur & Segall, 1981). Les traits expressifs, comme un large sourire/une grande bouche et des sourcils relevés, sont des moyens d'exprimer des émotions positives comme le bonheur et l'ouverture (McGinley, McGinley & Nicholas, 1978).

Ainsi, les traits du visage d'une personne transmettent des signaux de jeunesse/amabilité, force/statut, et bonheur/ouverture de cette personne. C'est dans ces perceptions, fondées sur les métriques faciales implicites, qu'une personne établit un jugement sur l'attractivité du visage d'une autre personne. Cette conclusion soulève une perspective intéressante sur la question de savoir si la beauté est dans l'œil du spectateur. D'un côté, ce n'est pas parce que les métriques faciales sont des caractéristiques objectives des visages que l'on doit obtenir un consensus culturel général quant aux visages qui sont beaux. D'un autre côté, cependant, un visage est beau parce que l'observateur y voit la jeunesse, le statut ou l'ouverture au bonheur. C'est la jeunesse, le statut, et l'ouverture au bonheur qui sont beaux, et les visages se trouvent tout simplement être un canal de communication de ces informations sur la personne.

La recherche sur les métriques faciales procède en montrant des dizaines de visages d'hommes et de femmes (via un projecteur de diapositives) à un groupe d'individus hétérosexuels de sexe opposé (ou à des personnes homosexuelles de même sexe ; Donovan, Hill & Jankowiak, 1989). Les personnes jugent chaque visage selon une variété de dimensions (p. ex., à quel point est-il attractif ? À quel point fait-il envie comme partenaire sexuel ?), et les expérimentateurs mesurent minutieusement chaque visage sur toutes les dimensions métriques faciales répertoriées dans la figure 4.7. Avec ces données en main, les chercheurs étudient les corrélations qui se dégagent entre les cotes d'attractivité et les différentes caractéristiques du visage. Pour se faire une idée plus personnelle d'une telle expérience, regardez les 25 visages de la figure 4.10, et vous allez probablement percevoir en quelques secondes que certains de ces visages sont plus attrayants que d'autres. Compte tenu de ces différentes perceptions de l'attractivité, la question est « pourquoi ? ». Pourquoi un visage de la figure 4.10 est-il plus attrayant qu'un autre ? La réponse à cette question nécessite de décomposer chaque visage selon les 24 métriques faciales présentées à la figure 4.9.

Les métriques faciales prédisent les cotations de l'attractivité pour les visages des femmes (Cunningham, 1986) et des hommes (Cunningham, Barbee & Pike, 1990) de cultures différentes (Cunningham *et al.*, 1995) et d'âges différents (Symons, 1992). Pour les visages de femmes, les métriques faciales les plus associées à l'attractivité physique sont les caractéristiques néonatales. Les femmes ayant de grands yeux, un petit nez et un petit menton sont vues comme jeunes et agréables, et donc comme attrayantes physiquement. Après tout, ce n'est pas un hasard que tous les personnages de dessins animés (p. ex., Bambi), toutes les peluches et toutes les princesses Disney sont dessiné(e)s avec de grands yeux, un tout petit nez et un petit menton. La maturité sexuelle (proéminence des pommettes) et les caractéristiques expressives (hauteur des sourcils, hauteur et largeur du sourire) s'ajoutent également aux cotations de l'attractivité des visages de femmes. Pour les visages d'hommes, les métriques faciales les plus associées à l'attrait physique sont les caractéristiques de maturité sexuelle. Les hommes avec un menton proéminent et des sourcils épais sont perçus comme forts et compétents, et donc attrayants physiquement. Les traits expressifs (hauteur et largeur du sourire) s'ajoutent également aux cotations de l'attractivité des visages d'hommes.

Figure 4.10.
Visages de personnes souriant de manière décontractée.
Image d'archives ; 5X5 Close Ups of Happy, Smiling People.

5.3 *Scénarios sexuels*

Un scénario sexuel est la représentation mentale, chez une personne, de la séquence, étape par étape, des événements qui se produisent au cours d'un épisode sexuel typique (Gagnon, 1974, 1977 ; Simon & Gagnon, 1986). Un scénario asexuel, un peu comme un scénario de film, comprend des acteurs spécifiques, les motivations et les sentiments de ces acteurs, et un ensemble de comportements verbaux et non verbaux menant au comportement sexuel. Dans son essence, le scénario sexuel est la perception individuelle de ce qu'une rencontre sexuelle typique implique. Le jeune homme apprend à coordonner son scénario sexuel pour qu'il coïncide avec les trois étapes linéaires du cycle de réponse « désir sexuel – excitation – orgasme » (voir cycle de réponse sexuelle traditionnel à la figure 4.8). Pour les femmes, la coordination entre ces scénarios sexuels et l'activité physique est plus flexible, notamment dû au fait que le contenu des scénarios sexuels émergents est peu sexuel (du point de vue masculin). Le scénario sexuel de la femme est plus susceptible d'inclure des événements tels que tomber amoureux (plutôt que passer à l'acte sexuel).

Avec les relations amoureuses, les scénarios sexuels féminins et masculins acquièrent la possibilité de se transformer de scénarios indépendants fondés sur des fantasmes en scénarios interpersonnels, d'équipe. Lorsqu'un couple ne parvient pas à coordonner ses scénarios sexuels, ses épisodes sexuels seront probablement pleins de détresse, de conflits,

d'anxiété, et la performance sexuelle sera maladroite et vouée à l'échec. Mais lorsque des séquences réalistes du comportement sexuel sont coordonnées et stylisées, axées aussi bien sur l'autre que sur soi-même, les scénarios sexuels du couple commencent à avoir un caractère adaptatif, additif et rééducatif menant à la satisfaction sexuelle et relationnelle (Simon & Gagnon, 1986).

En plus d'avoir des scénarios sexuels pour guider leurs épisodes sexuels, les personnes ont également des schémas sexuels ou des représentations cognitives de leur soi sexuel (Anderson & Cyranowski, 1994). Les schémas sexuels sont des croyances au sujet du soi sexuel qui sont tirées des expériences passées et qui mettent en exergue à la fois des pensées et comportements positifs axés sur l'approche (désirs sexuels et passage à l'acte) et des pensées et comportements négatifs axés sur l'évitement (anxiété sexuelle, peur, conservatisme et inhibition sexuelle). Ces feux verts (aspects positifs d'approche) et feux rouges (aspects négatifs d'évitement) du schéma sexuel d'une personne sont importants parce que l'excitation sexuelle est toujours le produit d'une compétition entre les tendances excitative (le désir) et inhibitive (anxiété) (Janssen, Vorst, Finn & Bancroft, 2002).

5.4 *L'orientation sexuelle*

Un élément clé des scénarios sexuels après la puberté est l'établissement de l'orientation sexuelle, c'est-à-dire la préférence d'une personne pour des partenaires sexuels du même sexe ou de sexe opposé. L'orientation sexuelle existe en fait sur un continuum, puisqu'environ un tiers de tous les adolescents ont participé au moins à un acte homosexuel (plus fréquemment chez les garçons ; Money, 1988). Le continuum de l'orientation sexuelle s'étend donc d'une orientation exclusivement hétérosexuelle à une orientation bisexuelle, et continue vers une orientation exclusivement homosexuelle. La plupart des adolescents adhèrent plus régulièrement à une orientation hétérosexuelle, mais environ 4 % des hommes et 2 % des femmes ne le font pas, ces pourcentages étant plus élevés si l'on inclut une orientation bisexuelle.

Bien que loin d'être concluante, la recherche suggère que l'orientation sexuelle n'est pas un choix ; c'est quelque chose qui arrive à l'adolescent, plus que quelque chose de délibéré ou résultant d'une introspection (Money, 1988). Une partie de l'explication de la raison pour laquelle les gens développent une orientation homosexuelle ou hétérosexuelle est d'ordre génétique (voir les études de jumeaux par Bailey & Pillard, 1991 ; Bailey *et al.*, 1993), et une autre partie de cette explication est d'ordre environnemental. Malheureusement, la littérature sur cette question se caractérise davantage par des hypothèses rejetées que par des hypothèses confirmées. Par exemple, il y a peu de preuves pour soutenir l'idée que l'homosexualité résulte d'une mère dominatrice et d'un père faible (Bell, Weinberg & Hammersmith, 1981), ou de l'exposition à un séducteur plus âgé de même sexe (Money, 1988). Les pistes de recherche les plus prometteuses pour la compréhension de l'orientation sexuelle sont celles de la génétique (Bailey & Pillard, 1991 ; Hamer *et al.*, 1993) et de l'environnement hormonal prénatal (Berenbaum & Snyder, 1995 ; Kelly, 1991 ; Paul, 1993). Par exemple, l'environnement hormonal prénatal (concentration d'androgènes, œstrogènes dans l'utérus) est un prédicteur de l'orientation sexuelle lors de l'adolescence.

5.5 *Base évolutionniste de la motivation sexuelle*

La motivation et le comportement sexuels ont une fonction et une base évolutionniste évidente (la reproduction et la survie de l'espèce). Dans une analyse évolutionniste, les hommes et les femmes sont supposés avoir développé des mécanismes psychologiques distincts qui sous-tendent leur motivation sexuelle et leurs stratégies d'accouplement (Buss & Schmitt, 1993). Comparés aux femmes, les hommes ont des motivations sexuelles à plus court terme, imposent moins de normes strictes, valorisent des indices d'accessibilité sexuelle tels que la jeunesse, et valorisent la fidélité. Comparées aux hommes, les femmes valorisent les signes de ressources, le statut social, l'ambition et le potentiel de carrière (Buss & Schmitt, 1993).

Les psychologues évolutionnistes se fondent sur l'hypothèse que le comportement sexuel est fortement contraint par les gènes et que ceux-ci déterminent les stratégies d'accouplement d'une personne au moins autant (et souvent davantage) que la pensée rationnelle. De plus, grâce aux gènes, le message évolutionniste reste simple : les hommes veulent des partenaires jeunes et attrayantes ; les femmes veulent des partenaires puissants et à statut élevé[12]. Les préférences en termes de sélection de partenaire des hommes et des femmes apparaissent dans le tableau 4.3 (Sprecher, Sullivan & Hatfield, 1994). Les données confirment que, pour l'essentiel, les hommes trouvent que l'attrait physique et la jeunesse sont importants dans le choix des partenaires féminins, tandis que les femmes trouvent que le potentiel lucratif est important dans le choix des partenaires masculins. Ces données proviennent de la question posée à des milliers de célibataires âgés de 19 à 35 ans, afro-américains (36 %) et blancs (64 %), hommes et femmes : « À quel point seriez-vous prêt(e) à épouser quelqu'un qui… » Les réponses pouvaient varier de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait). La colonne de droite du tableau résume verbalement là où des différences entre les sexes existent ou non.

Pour estimer les différentes stratégies d'accouplement des hommes et des femmes, visitez un site web de rencontres en ligne pour consulter les annonces (Baize & Schroeder, 1995 ; Harrison & Saeed, 1997 ; Wiederman, 1993). Les hommes recherchent quelque chose qui s'apparente à la femme/copine « trophée ». De même, plus la femme est attirante, plus elle exige d'un partenaire un potentiel en termes de statut et de richesse. En retour, plus le statut social et la richesse de l'homme sont élevés, plus celui-ci a des attentes sur la beauté de la femme. La même préférence en termes de stratégie de sélection de partenaire peut être observée lors de speed-dating (c'est-à-dire une série d'interactions en tête à tête avec une douzaine de partenaires potentiel(le)s). Les hommes qui font du speed-dating préfèrent les femmes qui sont physiquement attrayantes, les femmes préfèrent les hommes avec de bonnes perspectives de revenus, et tous (hommes et femmes) préfèrent des partenaires sympathiques. Il est intéressant de noter que ces préférences idéales ne prédisaient pas si les personnes allaient continuer à se voir (Eastwick & Finkel, 2008).

Bien que ces conclusions soient manifestement sexistes, elles représentent néanmoins les préférences exprimées par les hommes et les femmes. Ces préférences pourraient ne pas être compatibles avec les aspirations culturelles, mais elles sont compatibles avec les aspi-

---

12. Quelques différences apparaissent lorsque l'on examine la préférence des homosexuels (Bailey *et al.*, 1994) : les hommes homosexuels (comme les hétérosexuels) cotent l'attrait physique de leur partenaire comme très important, mais, contrairement aux hommes hétérosexuels, ne montrent pas une forte préférence pour les partenaires plus jeunes et ne sont pas aussi enclins à la jalousie sexuelle.

Tableau 4.3.

Différences entre les genres dans les préférences liées au partenaire

Variable	Hommes	Femmes	Différence de genre ?
Apparence physique			
Est beau	3,59	2,58	Oui, préférence plus grande chez les hommes
Âge			
Est plus jeune que moi de 5 ans	4,54	2,80	Oui, préférence plus grande chez les hommes
Est plus âgé que moi de 5 ans	4,15	5,29	Oui, préférence plus grande chez les femmes
Potentiel lucratif			
Est titulaire d'un emploi stable	4,27	5,38	Oui, préférence plus grande chez les femmes
Gagne plus que moi	5,19	5,93	Oui, préférence plus grande chez les femmes
Est plus éduqué que moi	5,22	5,82	Oui, préférence plus grande chez les femmes
D'autres variables			
Était marié avant	3,35	3,44	Pas de différence significative par rapport au genre ?
A des enfants	2,84	3,11	Oui, préférence plus grande chez les femmes
Est d'une religion différente de la mienne	4,24	4,31	Pas de différence significative par rapport au genre ?
Est d'une ethnie différente de la mienne	3,08	2,84	Oui, préférence plus grande chez les hommes

Note : L'éventail possible pour chaque score est de 1 (pas du tout) à 7 (très disposé à se marier avec quelqu'un qui...).

Source : Mate Selection Preferences : Gender Differences Examined in a National Sample, par S. Sprecher, Q. Sullivan, & E. Hatfield, 1994, *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 1074-1080. Copyright 1994 par l'American Psychological Association. Adapté avec permission.

rations dégagées par l'évolutionnisme. Cette hypothèse de stratégie sexiste d'accouplement pourrait être limitée, toutefois, à seulement certaines personnes. Il semble que « qui se ressemble, s'assemble », car les femmes très soucieuses de leur apparence préfèrent fortement les hommes de statut élevé, et les hommes qui pensent beaucoup à leur richesse et à leur statut sont très pointilleux sur la jeunesse et l'apparence d'une femme (Buston & Emlen, 2003). Cependant, lorsque les hommes et les femmes valorisent, en eux-mêmes, des facteurs autres que le statut et l'attractivité (p. ex. l'engagement dans la famille, la fidélité sexuelle), alors ils préfèrent que leur partenaire ait ces caractéristiques plutôt qu'un statut élevé ou une attractivité débordante. Même en prenant une perspective évolutionniste, le ou la partenaire sans particularité peut être le meilleur choix s'il ou si elle est un bon parent pour la progéniture. Il est intéressant de noter, dans ce même ordre d'idées, que si les femmes évaluent les hommes musclés comme plus séduisants et plus dominants physiquement, ce qu'elles évaluent comme le plus attrayant c'est une musculature moyenne (pas extrême ; Frederick & Haselton, 2007). Ceci est dû en partie au fait que les femmes s'attendent à ce que les hommes moyennement musclés sont plus engagés dans leur relation que les hommes très musclés.

Les gens ont plusieurs stratégies de sélection de partenaires. Ils prennent d'abord en compte les « nécessités » et ensuite le « luxe » (Li, Bailey, Kenrick & Linsenmeier, 2002). Au niveau des nécessités du type « doit avoir », les hommes valorisent l'attrait physique et les femmes le statut et les ressources. Quand ils ont à considérer quelles compagnes sont envisageables, les hommes veulent avant tout savoir si la femme est au moins dans la moyenne d'attrait physique et les femmes veulent avant tout savoir si l'homme a au moins la

moyenne de statut social. Les deux sexes évaluent l'intelligence et la bonté comme des qualités nécessaires de leur éventuel partenaire. Si le partenaire potentiel réussit le test au niveau des nécessités, alors les hommes et les femmes commencent à prendre en compte les « luxes » comme le sens de l'humour, la créativité et une personnalité attractive. La conclusion de tout ceci est que les hommes et les femmes possèdent des budgets d'accouplement (les hommes ont un certain niveau de statut à dépenser et avec lequel ils peuvent marchander, les femmes ont un certain niveau d'attractivité à dépenser et avec lequel elles peuvent marchander). Ces budgets d'accouplement sont d'abord dépensés en vue de la sécurisation des nécessités minimales (le partenaire doit au moins être doté d'intelligence, de bonté et, selon le sexe, de statut ou d'attractivité), ensuite consacrés à l'acquisition du niveau suffisant de ces nécessités, et enfin consacrés aux « luxes » qui pourraient produire de plus intéressantes interactions, mais qui détiennent peu de valeur en termes de reproduction (Kenrick, Groth, Trost & Sadalla, 1993).

Résumé

Un besoin est une condition essentielle et nécessaire à la croissance, au bien-être et à la vie. Il existe trois catégories de besoins : les besoins biologiques basés sur les insuffisances (p. ex., la faim), les besoins psychologiques orientés sur la croissance (p. ex., l'autonomie) et les besoins psychologiques implicites ou inconscients (p. ex., la réussite).

La soif, la faim et le sexe sont des besoins biologiques. Le point d'ancrage de ce chapitre a été la théorie pulsionnelle de Hull (figure 4.3). Selon la théorie pulsionnelle, les privations physiologiques provoquent des états de besoin corporels qui stimulent les structures neuronales, qui provoquent quant à eux des pulsions psychologiques, qui motivent le comportement de consommation qui résulte en une réduction des pulsions. Avec le temps, la privation physiologique réapparaît et le processus cyclique se répète. En décrivant le processus régulateur de la soif, de la faim et du sexe, ce chapitre a présenté sept processus régulateurs fondamentaux : le besoin, la pulsion, l'homéostasie, la rétroaction négative, les entrées multiples/sorties multiples, les influences intra-organismiques et influences extra-organismiques. L'un de ces concepts, l'homéostasie, a dominé la neuroscience motivationnelle et l'étude des besoins physiologiques ces cinquante dernières années.

La soif est l'état motivationnel, vécu de manière consciente, qui prépare la personne à accomplir des comportements nécessaires pour combler un déficit hydrique. Son activation et sa satiété sont relativement simples au niveau biologique. La déplétion d'eau à l'intérieur (soif intracellulaire) et à l'extérieur (soif extracellulaire) des cellules active la soif. Le réapprovisionnement en eau assouvit la soif, surtout lorsque l'eau ingérée hydrate les cellules. Le comportement de consommation de liquides (qui n'est pas nécessairement lié à la soif) est de plus influencé par des variables extraorganismiques telles que le goût sucré, les dépendances à l'alcool et à la caféine et des prescriptions culturelles telles que « boire huit verres d'eau par jour ».

Avoir faim et manger impliquent un système complexe de régulation à court terme (hypothèse glucostatique) et à long terme (hypothèse lipostatique, incluant la théorie du poids naturel). Selon l'hypothèse glucostatique, la carence en glucose stimule l'alimentation en activant l'hypothalamus latéral, alors que l'excès de glucose inhibe l'alimentation en activant l'hypothalamus ventromédian. Selon l'hypothèse lipostatique, un estomac rétréci libère des hormones telles que la ghréline pour stimuler l'hypothalamus latéral pour générer la faim et motiver à l'alimentation, alors que les cellules adipeuses libèrent des hormones telles que la leptine pour stimuler l'hypothalamus ventromédian pour générer la satiété et arrêter l'alimentation. Les comportements alimentaires (qui ne sont pas nécessairement liés à la faim) sont influencés en outre par des incitations de l'environnement comme la vue, l'odorat et le goût des aliments, la présence des autres, les pressions de la situation telles que les

normes de groupe, et l'effort d'établir un style alimentaire régulé cognitivement. Le régime amaigrissant, par exemple, représente la tentative d'une personne de supplanter les contrôles physiologiques involontaires incitant à manger par des contrôles cognitifs volontaires. Un tel style alimentaire régulé cognitivement a des implications associées à la boulimie, la retenue-libération, la prise de poids et l'obésité. L'une de ces implications est que les besoins biologiques peuvent être très puissants et capter une grande partie de l'attention. Nous proposons un modèle exhaustif de la régulation de la faim (figure 4.7).

La motivation sexuelle augmente et diminue en réponse à une foule de facteurs comme les hormones, l'activation du centre cérébral sous-cortical de la récompense, les stimulations externes, certains indices externes (paramètres du visage/métrique faciale), les scénarios cognitifs, les schémas sexuels et les pressions de l'évolution. La motivation sexuelle chez le mâle humain est relativement simple, car le désir reflète des forces physiologiques telles qu'un cycle de réponse sexuelle linéaire triphasique (désir, excitation, orgasme), une étroite corrélation entre la réponse érectile et le désir psychologiquement ressenti, des scénarios sexuels relativement homogènes et des préférences et stratégies stéréotypées d'accouplement. La motivation sexuelle chez la femme est plus complexe pour plusieurs raisons : le cycle de réponse sexuelle des femmes est souvent non linéaire et tourne autour des besoins d'intimité émotionnelle, la corrélation entre la réponse des organes génitaux et le désir psychologique est faible, et les scénarios sexuels et les schémas sexuels sont hétérogènes et influencés de manière significative par l'hormone ocytocine. L'ocytocine, qui est libérée suite à des événements tels que les étreintes et la stimulation d'organes sexuels, réduit la peur, augmente la confiance et promeut l'intimité et le lien. Que ce soit chez les hommes ou chez les femmes, l'orientation sexuelle n'est pas une question de choix personnel, mais est un résultat développemental de l'interaction entre les gènes et l'exposition à des hormones dans l'environnemental prénatal.

Lectures pour aller plus loin

Soif

Toates, F.M. (1979). Homeostasis and drinking. *Behavior and Brain Sciences*, *2*, 95-102.

Faim

Holt, S.H.A., Brand-Miller, J.C.B., Petocz, P., & Framakalidis, E. (1995). A satiety index of common foods. *European Journal of Clinical Nutrition*, *49*, 675-690.

Keesey, R.E., & Powley, T. L. (1975). Hypothalamic regulation of body weight. *American Scientist*, *63*, 558-565.

Polivy, J., & Herman, C.P. (1985). Dieting and binging. *American Psychologist*, *40*, 193-201.

Spiegelman, B.M. & Flier, J.S. (2001). Obesity and the regulation of energy balance. *Cell*, *104*, 531-543.

Les rapports sexuels

Basson, R. (2001). Human sex-response cycles. *Journal of Sex and Marital Therapy*, *27*, 33-43.

Cacioppo, S., Bianchi-Demicheli, F., Hatfield, E., & Rapson, R.L. (2012). Social neuroscience of love. *Clinical Neuropsychiatry*, *9*, 3-13.

Cunningham, M.R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness : Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 925-935.

Harrison, A.A. & Saeed, L. (1977). Let's make a deal : An analysis of revelations and stipulations in lonely heart advertisements. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*, 257-264.

Scheele, D., Striepens, N., Gunturken, O., Deutschlander, S., Maier, K.M., & Hurlemann, R. (2012). Oxytocin modulates social distance between males and females. *The Journal of Neuroscience*, *32*, 16074-16079.

CHAPITRE 5

La motivation extrinsèque

Sommaire

1. **Les quasi-besoins** 128
2. **Motivation extrinsèque** 129
3. **Incitations, conséquences et récompenses** 130
4. **Coûts cachés de la récompense** 140
5. **Théorie de l'évaluation cognitive** 150
6. **Types de motivation extrinsèque** 154
7. **Motiver les autres dans des activités inintéressantes** 159

Imaginons trois personnes qui essaient de décider de ce qu'elles vont faire.

Un PDG remarque qu'une partie de ses employés sont impliqués dans leur boulot et productifs, alors que d'autres ne le sont pas. Il décide alors de créer un système ABC, selon lequel les 10 % les plus performants sont évalués comme employés de catégorie A, les 80 % du milieu comme employés de catégorie B, et les 10 % à la performance la plus faible comme employés de catégorie C. Pour motiver les employés, des augmentations de salaire et options d'achat généreuses vont être attribuées aux employés A, des augmentations modestes vont être proposées aux employés B, et rien ne sera remis aux employés C, si ce n'est une lettre de licenciement. L'idée est que le fait d'offrir des incitations et des récompenses va pousser les employés à ajuster leur motivation de façon à augmenter leur productivité et leur réussite. Le PDG pense que la manière la plus efficace de motiver et d'impliquer les employés est de mettre en œuvre un programme à l'échelle de l'entreprise, dans le cadre duquel des incitations et des récompenses extrinsèques attrayantes seront proposées ou refusées, de manière stratégique (basé sur Byrne & Welsh, 2001).

À des kilomètres de là, un bus transportant des douzaines d'hommes et de femmes s'arrête à 1 h 50 du matin au camp d'entraînement du Marine Corps des États-Unis sur Paris Island, en Caroline du Sud. Avant même que les hommes et femmes ne puissent descendre du bus, un instructeur monte brusquement à bord en aboyant des ordres, s'attendant à ce que chaque mot mène automatiquement à la conformité. La formation a commencé. Pour le reste de la nuit, les jeunes hommes et femmes entendront en moyenne 15 ordres par minute, tels que « On y va. Maintenant. Allez. Allez ! *Allez !* » L'accent est mis sur une discipline rigoureuse. Pour les dix semaines à venir, les ordres de l'instructeur seront omniprésents pour s'assurer que les jeunes recrues se réveillent sur le champ, s'habillent correctement, fassent preuve de respect, nettoient leurs armes correctement et accomplissent une centaine d'autres actions de la manière dont un bon *Marine* doit le faire. Chaque erreur est immédiatement et sévèrement punie. Si tout se passe comme prévu au cours de ces onze semaines, ces civils se transformeront un par un en *Marines* (basé sur Ricks, 1997).

Maintenant, prenons un cas qui pourrait assez facilement vous concerner. Imaginons que vous avez une voiture et votre permis. Vous sortez de chez vous, vous installez au volant de votre voiture et allumez le moteur. Pour quelque raison que ce soit, vous n'êtes pas motivé(e) pour mettre votre ceinture de sécurité. Toutefois, le constructeur de votre voiture a anticipé votre apathie quant au port de la ceinture. Après quelques secondes, un voyant rouge s'allume sur le tableau de bord, suivi après quelques secondes d'un « bip, bip, bip » particulièrement énervant, qui ne s'arrêtera pas avant que vous ne mettiez votre ceinture. Vous voilà assis(e) dans votre voiture en train d'envisager de mettre votre ceinture, le voyant rouge est allumé et le bruit continue de biper dans votre oreille. Si vous êtes comme la plupart d'entre nous, vous allez finir par mettre votre ceinture, non pas au nom de la sécurité, mais simplement pour échapper au bruit qui vous énerve (basé sur Geller, Casali & Johnson, 1980).

Des augmentations de salaire attrayantes, des ordres qui sont criés à tue-tête, des bruits énervants illustrent la manière dont des événements externes peuvent générer des états motivationnels. Nous aurions pu prendre beaucoup d'autres exemples d'incitations environnementales qui nous poussent à agir, tels que les notes à l'école ou les cartes de fidélité lorsqu'on choisit un magasin pour faire certains achats. La plupart du temps, les gens ne s'engagent pas par nature ou intrinsèquement dans les comportements requis pour recevoir ces avantages. Au contraire, la motivation pour adopter un comportement provient de facteurs incitants. Fondamentalement, lorsque des incitations attrayantes sont en jeu, les gens font ce qu'ils ont à faire pour obtenir la récompense ; et lorsque des incitations désagréables sont en jeu, les gens font ce qu'ils ont à faire pour se débarrasser des facteurs énervants. Puisque les incitants et les récompenses exercent un effet aussi fiable et puissant sur le comportement, les gens, comme les PDG, les instructeurs ou les constructeurs automobiles, travaillant dans différents secteurs d'application, adoptent souvent la motivation extrinsèque comme stratégie pouvant résoudre les problèmes de motivation des gens, et encourager chez eux le désir et l'action.

Pratiquement dans tous les milieux, nous rencontrons la distinction entre comportement souhaité et comportement non souhaité. L'environnement communique des messages tels que « Continue à faire ceci » et « Arrête de faire ça ». En outre, presque tous les environnements nous récompensent d'une manière ou d'une autre pour la réalisation des comportements souhaités, et nous punissent pour l'exécution de comportements non souhaités. Par exemple, lorsque nous conduisons une voiture, les comportements souhaitables comprennent le fait de rester sur le bon côté de la route, de conduire à 50 km/h dans les rues de la ville, et de s'assurer qu'un nuage de fumée noire ne sorte pas du pot d'échappement. Si les conducteurs renoncent à de tels comportements souhaitables, l'environnement va assez rapidement mettre en œuvre une gamme de punitions, tels que des coups de klaxon, des P.V. pour excès de vitesse et des regards froids de personnes ayant des autocollants pro-environnement. Par conséquent, nous suivons généralement nos tendances hédonistes (approcher le plaisir, éviter la douleur) et nous nous engageons dans les plans d'action qui, selon nous, v ont produire des récompenses et permettre d'éviter la punition. Au fil du temps, nous apprenons quels comportements nous apportent généralement des récompenses et du plaisir et quels comportements nous apportent des punitions et autres conséquences désagréables. Suite à cet apprentissage, les objets de l'environnement et les événements que nous rencontrons dans la vie de tous les jours commencent à représenter des incitations attrayantes (signalant des récompenses) ou désagréables (signalant des punitions).

Dans les trois autres chapitres de cette partie consacrée aux besoins, la motivation est présentée comme résultant de sources internes : de besoins biologiques (chapitre 4), de besoins psychologiques (chapitre 6) et de besoins implicites (chapitre 7). Les besoins biologiques expliquent pourquoi les gens mangent et boivent, les besoins psychologiques expliquent pourquoi ils font certains choix et veulent des relations intimes, et les besoins implicites expliquent pourquoi ils recherchent des défis optimaux et cherchent à influencer les autres. Toutefois, en postulant que le comportement est dynamisé, orienté et déclenché par des ressources motivationnelles internes (les besoins), on oublie toute une partie de ce qui nous motive. Une personne peut aussi s'engager dans ces mêmes comportements pour une raison créée par l'environnement telle que l'argent, les privilèges et l'approbation des autres. Une analyse fructueuse et exhaustive des comportements motivés, selon les théoriciens du comportement qui seront convoqués dans ce chapitre (Baldwin & Baldwin, 1986 ; Skinner, 1938, 1953, 1986), exige que l'on ajoute l'analyse de la manière dont les incita-

tions de l'environnement et les conséquences de nos comportements développent en nous un sentiment de « Je veux faire ça ».

L'une des raisons pour lesquelles ce chapitre intitulé « La motivation extrinsèque » fait partie de la première partie du livre, portant sur les besoins, est que les événements environnementaux qui génèrent la motivation extrinsèque peuvent également induire chez nous les « quasi-besoins ».

1. Les quasi-besoins

Les quasi-besoins sont des désirs et des manques induits par la situation qui ne sont pas de véritables besoins tels que le sont les besoins physiologiques, psychologique et implicites. Les quasi-besoins sont ainsi nommés en raison du fait qu'ils ressemblent de diverses façons aux vrais besoins. Par exemple, ils affectent la manière dont nous pensons, ressentons et agissons (c'est-à-dire qu'ils affectent la cognition, les émotions et le comportement). Dans le cas d'étudiants par exemple, des quasi-besoins qui affectent leur pensée, leurs émotions et leurs actions seraient un besoin d'argent, le besoin d'une sécurité d'emploi, le besoin d'un projet professionnel qui sera approuvé par les parents. Les circonstances quotidiennes de notre vie telles que le shopping, les entretiens pour un job, ou rendre visite à nos parents, génèrent en nous des quasi-besoins, et ces mêmes circonstances nous rappellent constamment nos quasi-besoins, car en ce moment nous ne disposons pas de l'argent, du job et de l'approbation dont nous avons besoin. Souvent, ces quasi-besoins sont porteurs d'une certaine urgence qui, parfois, peut dominer la conscience et écraser les besoins en se substituant à eux.

Les quasi-besoins sont définis comme un désir éphémère, induit par la situation, qui crée une énergie poussant à s'engager de manière assez immédiate et impulsive dans le comportement spécifique qui est capable de réduire la tension accumulée qui est générée par la situation. Des exemples de quasi-besoins communs sont le fait d'avoir besoin d'argent dans un magasin, d'un pansement après une coupure ou d'un parapluie lors d'une averse. Contrairement aux besoins qui existent au sein de la personne sous la forme d'un état biologique ou psychologique interne, les quasi-besoins proviennent des exigences et des pressions de la situation. Dès que la personne répond de manière satisfaisante à l'exigence ou à la pression de la situation, le quasi-besoin disparaît. Lorsqu'une facture nous arrive avec le courrier de la Poste, nous éprouvons un besoin d'argent ; après avoir été rejetés, nous avons besoin d'estime ; lorsque nous voyons qu'un article en magasin est soldé, nous avons besoin de le posséder ; etc. Une fois que nous avons l'argent, l'objet, l'estime de soi, la situation est telle que nous n'avons plus besoin de ces éléments. Notons que certaines pressions situationnelles, telles que le besoin d'argent ou le soulagement de douleurs de dos par exemple, peuvent cependant réapparaître de manière chronique. Le fait que les quasi-besoins disparaissent une fois que nous obtenons ce que nous voulons prouve qu'il s'agit bien de quasi-besoins et non pas de véritables besoins. Il ne s'agit pas d'une condition qui est essentielle et nécessaire à la croissance, au bien-être et à la vie (pour la définition d'un besoin, voir chapitre 4). Il s'agit plutôt de quelque chose que nous introjectons à partir de l'environnement, qui est lié aux pressions et aux exigences de l'environnement et qui n'a rien (ou presque rien) à voir avec les besoins authentiques de l'individu. Cette distinction est démontrée par le fait qu'un changement de l'environnement mène à un changement

correspondant de notre quasi-besoin (p. ex., si la pluie s'arrête, nous n'avons plus besoin de parapluie).

Les quasi-besoins proviennent d'événements situationnels qui promeuvent un sentiment de tension, de pression et d'urgence. Par conséquent, les quasi-besoins sont orientés sur les manques et les réactions par rapport à la situation. Les quasi-besoins représentent ce qui nous manque de façon urgente dans l'environnement. Ainsi, l'individu sous pression dit avoir « besoin » de vacances, « besoin » de recevoir une bonne note à un test, « besoin » d'une coupe de cheveux, « besoin » de trouver ses clés de voiture, « besoin » d'un papier pour prendre note de quelque chose, etc., en réponse à la pression situationnelle du moment. La force d'un quasi-besoin – son potentiel à capter l'attention et exiger une action – dépend fortement des pressions et exigences de l'environnement (p. ex., « Il *faut vraiment* que je trouve mes clés de voiture ! »). C'est ce contexte psychologique de tension, pression et urgence induit par la situation qui fournit la motivation du quasi-besoin.

2. Motivation extrinsèque

L'observation causale du comportement au quotidien suggère que nos besoins internes sont parfois silencieux, ou tout au moins se situent quelque part à la frontière de la conscience. Dans les écoles, les élèves sont parfois apathiques et se désintéressent des programmes de l'école. Au travail, les employés sont parfois indifférents et lents à s'appliquer. Dans les hôpitaux, les patients se sentent parfois peu désireux de faire de l'exercice physique et réticents face à la prise de leurs médicaments. Ces observations suggèrent que les gens ne sont pas toujours aptes à générer leur propre motivation de l'intérieur. En revanche, ils se montrent parfois passifs et s'en remettent à l'environnement pour rechercher de la motivation. À l'école, les enseignants remarquent ce manque de motivation interne. Pour y répondre, et pour motiver leurs élèves, ils utilisent des notes, des autocollants, des compliments, des privilèges et des menaces de punition. Au travail, les employeurs utilisent les salaires, les primes, la surveillance, les compétitions et les menaces de licenciement pour motiver leurs employés. Dans les hôpitaux, pour motiver leurs patients, les médecins utilisent les ordres, font appel aux proches et recourent aux menaces implicites (p. ex. « si vous n'avez pas plus d'activité physique, alors... »). Tels sont les événements externes qui constituent des incitations et des conséquences générant la motivation extrinsèque.

La motivation extrinsèque résulte des incitations et des conséquences environnementales, telles que la nourriture, l'argent, les éloges, l'attention, les autocollants, l'approbation, les bourses d'études, les bonbons, les trophées, les certificats, les sourires, la reconnaissance, les prix, etc. La motivation extrinsèque provient d'une conséquence qui est séparée de l'activité elle-même (une conséquence qui est extrinsèque à (ou séparée de) l'activité). Chaque fois que nous agissons pour obtenir un grade universitaire supérieur, gagner un trophée, remplir un quota, impressionner nos pairs ou battre un record, notre comportement est extrinsèquement motivé. Parce que nous visons des conséquences attractives, et parce que nous voulons éviter des conséquences peu attrayantes, la présence d'incitations et de conséquences crée en nous le désir de nous engager dans ces comportements qui produiront les conséquences convoitées.

La motivation extrinsèque provient d'une injonction de type « faites ceci et vous obtiendrez cela » ; elle existe en tant que motivation de type « en vue de » (comme dans « faites ceci en

vue d'obtenir cela »). Le « ceci » est le comportement demandé, et le « cela » est l'incitation extrinsèque ou la conséquence. Elle est aussi une motivation de type « qu'est-ce que je peux en retirer ? ». Ainsi, vu que la réponse à ces questions est toujours la possibilité de recevoir une incitation environnementale attrayante (p. ex., recevoir de l'argent) ou de supprimer une incitation environnementale désagréable (p. ex., des critiques), la motivation extrinsèque est une raison produite à partir de l'environnement pour s'engager ou persister dans une action.

3. Incitations, conséquences et récompenses

L'étude de la régulation environnementale de la motivation est en bonne partie liée à la perspective du conditionnement opérant. Le terme *conditionnement opérant* désigne le processus par lequel une personne apprend à fonctionner efficacement dans l'environnement. Opérer efficacement dans l'environnement signifie apprendre et s'engager dans des comportements qui produisent des conséquences attrayantes (p. ex. obtenir de l'approbation, gagner de l'argent), et également dans des comportements qui permettent d'éviter des conséquences désagréables (p. ex. être rejeté, être congédié). Pour parler de la façon dont les incitations et les conséquences motivent le comportement, les promoteurs du conditionnement opérant (Baldwin & Baldwin, 1986) proposent la conceptualisation suivante du comportement :

$$S : R \rightarrow C$$

Dans ce modèle à trois termes, *S*, *R*, et *C* désignent respectivement le signal situationnel (c'est-à-dire l'incitant le stimulus), la réponse comportementale et la conséquence. Les deux points entre *S* et *R* montrent que le signal situationnel fixe l'occasion pour la réponse comportementale (mais ne la provoque pas). La flèche entre *R* et *C* montre que la réponse comportementale entraîne une conséquence. Par exemple, avoir l'attention d'un groupe d'amis (*S*) n'amène pas un conteur à réciter des blagues (*R*), mais le groupe va servir de signal situationnel pour s'engager dans une série de comportements tels que le fait de raconter des histoires (*S* : *R*). Une fois racontées, les blagues provoquent une réaction des amis (*C*), de telle sorte que le récit des blagues suscite les rires ou le ridicule ($R \rightarrow C$).

Cette section concerne les deux parties de l'équation ci-dessus. La première moitié de l'équation (*S* : *R*) explique la portée motivationnelle des incitations. Les incitations agissent, tel le « bip, bip, bip » de votre voiture qui veut faire en sorte que vous mettiez votre ceinture. Les incitations sollicitent, encouragent et soudoient les personnes à avoir des comportements qu'ils n'auraient autrement pas entrepris – par exemple mettre sa ceinture. La deuxième moitié de l'équation ($R \rightarrow C$) explique la portée motivationnelle des conséquences. Les conséquences correspondent aux augmentations (récompenses) et lettres de licenciement (punitions) que les employés reçoivent en échange du travail qu'ils ont fait ou non. Le fait de proposer une récompense en échange d'un comportement augmente la probabilité que la personne qui reçoit la récompense répète le même comportement à l'avenir.

3.1 *Les incitations*

Une incitation est un événement de l'environnement qui attire ou repousse une personne vers ou loin d'un plan d'action particulier. Les incitations précèdent toujours le

comportement (*S : R*) et, ce faisant, elles créent en la personne l'attente de conséquences à venir, attractives ou non. Certaines incitations positives peuvent inclure un sourire, un arôme attrayant, la présence d'amis ou de collègues, et une enveloppe qui semble contenir un chèque. Des exemples d'incitations négatives sont une grimace, une odeur pourrie, la présence d'ennemis et une enveloppe qui semble contenir une facture.

La valeur incitative d'un événement environnemental est apprise à travers l'expérience. Les bruits de voitures ne provoquent pas la peur avant qu'il ne soit prouvé qu'ils sont les prémisses d'un désastre imminent. De même, la vue d'une personne en particulier n'est pas une incitation attrayante ou dissuasive, à moins que l'expérience ne nous apprenne que cette personne inspire le ridicule et le rejet (nous apprenons qu'une personne est un incitatif aversif – une brute) ou l'humour et l'amitié (nous apprenons qu'une autre personne est un incitatif attrayant – un ami ou une amie). C'est ce processus d'apprentissage (ce « conditionnement ») qui façonne notre comportement ultérieurement orienté vers un but, car les incitatifs positifs font appel à un comportement d'approche, tandis que les incitatifs négatifs font appel à un comportement d'évitement.

Ces exemples pourraient amener à confondre ce qui constitue une incitation et ce qui constitue une conséquence. Les deux sont des événements externes qui dirigent le comportement, mais deux différences importantes existent. Les incitations diffèrent des conséquences en fonction (1) du moment où chacune se produit et (2) de la façon dont elles motivent le comportement. Les incitations précèdent toujours le comportement (*S : R*) et attirent ou repoussent l'initiation du comportement. Les conséquences suivent toujours le comportement (*R* → *C*) et augmentent ou diminuent la persistance du comportement.

3.2 *Les renforçateurs*

Dans la pratique, définir un renforçateur est chose aisée. Il s'agit de tout objet ou événement environnemental qui augmente, en fréquence et/ou en intensité, le comportement. Si une personne vous sourit pendant que vous lui parlez, et que ce sourire vous pousse à continuer à lui parler, alors ce sourire est un renforçateur du comportement de parole. De manière similaire, si vous recevez un gros salaire pour aller au travail, et que le salaire vous motive pour revenir au travail tous les jours, alors ce salaire est un renforçateur de votre comportement d'aller au travail.

Dans la théorie, cependant, la définition d'un agent renforçateur se révèle plus difficile à formuler. Théoriquement, un agent renforçateur doit être défini d'une manière qui est indépendante de ses effets sur le comportement.

Le problème lié au fait de ne définir un renforçateur que par ses effets sur le comportement est que cette définition devient circulaire : la cause produit l'effet (les renforçateurs augmentent le comportement), mais l'effet justifie la cause (le comportement augmente, il doit donc s'agir d'un renforçateur). Ainsi, dans la pratique, la seule façon d'identifier un agent renforçateur est en fait de le présenter, puis d'attendre et de voir si le renforçateur augmentera le comportement. Les chercheurs et les praticiens n'ont cependant aucun moyen d'identifier un renforçateur avant de l'utiliser. Le défi est donc de savoir *à l'avance* si le renforçateur fonctionnera, c'est-à-dire augmentera le comportement (Timberlake & Farmer-Dougan, 1991). Pour sortir de ce bourbier circulaire, le chercheur doit choisir un événement extrinsèque jamais utilisé auparavant sur une personne en particulier (p. ex. une barre chocolatée, une excursion au zoo), et savoir *a priori* s'il serait ou non en mesure de développer le comportement souhaité et recherché. Dans l'histoire de la recherche sur

la motivation, voici les explications qui ont été proposées pour expliquer pourquoi le renforçateur augmente le comportement :

1. Il diminue la pulsion (Hull, 1943). La nourriture augmente le comportement, car elle diminue la faim, et donc la pulsion.
2. Il diminue l'excitation (Berlyne, 1967). Une drogue augmente le comportement, car elle a un effet calmant – elle réduit l'anxiété.
3. Il augmente l'excitation (Zuckerman, 1979). Un concert de rock renforce le comportement parce qu'il stimule et excite – il augmente l'excitation.
4. Il est attrayant pour la personne (Skinner, 1938). L'argent renforce le comportement car il est précieux – il est attrayant pour la personne.
5. Il apporte des sensations agréables (Olds, 1969). La stimulation électrique du noyau accumbens augmente le comportement parce qu'elle est agréable – il apporte donc des sensations agréables.
6. Il permet de faire quelque chose de chouette (Premack, 1959). Achever une tâche (p. ex., finir vos devoirs, un comportement « à basse fréquence ») vous autorise à faire quelque chose qui vous apporte beaucoup de plaisir (p. ex., utiliser votre smartphone, un comportement « à fréquence élevée »).

Sachant qu'un événement environnemental particulier produit l'un de ces effets, le chercheur et le praticien peuvent tous deux expliquer à l'avance *pourquoi* le stimulus renforce le comportement et prédire s'il va renforcer le comportement d'une personne.

3.3 *Gérer le comportement en proposant des renforçateurs*

Prenons une nouvelle fois une perspective pratique. Pensez à une étude qui a utilisé divers renforcements pour encourager un enfant âgé de 8 ans à porter un dispositif orthodontique (Hall *et al.*, 1972). Les parents ont rapidement constaté que l'enfant avait peu de motivation intrinsèque pour porter ce dispositif, de sorte qu'ils ont cherché à créer chez l'enfant une motivation extrinsèque pour porter l'appareil. Comme le montre la figure 5.1, les parents ont noté le pourcentage de temps au cours duquel leur enfant portait le dispositif orthodontique (cinq observations par jour, à des moments aléatoires, comme au petit-déjeuner ou au moment de quitter l'école). Le port de l'appareil orthodontique constituait le comportement souhaité, du moins du point de vue des parents. Dans la première semaine (sans renforcement positif), l'enfant portait le dispositif 25 % du temps. Les chercheurs appellent cette période sans renforçateur, visible dans la partie gauche de la figure 5.1 comme le *niveau de base :* la fréquence à laquelle survient le comportement désiré dans des conditions normales, naturelles, sans qu'il n'y ait d'ajout de renforçateurs.

Les parents ont alors commencé à faire l'éloge de leur enfant chaque fois qu'ils le voyaient porter son appareil. Les éloges des parents constituaient le renforçateur du comportement désiré – le port de l'appareil orthodontique. Avec les compliments, l'enfant portait l'appareil 36 % du temps. Pendant les deux semaines suivantes, les parents ont administré une récompense monétaire différée. Chaque fois que les parents voyaient l'enfant porter l'équipement, ils promettaient 25 cents à la fin du mois. Avec la promesse de l'argent, le port de l'appareil montait à 60 % du temps. Les deux semaines suivantes, les parents ont alors administré immédiatement, sur place, une récompense de 25 cents pour toute conformation à l'attente. La fréquence du port de l'appareil a augmenté à 97 %. Les cinq jours sui-

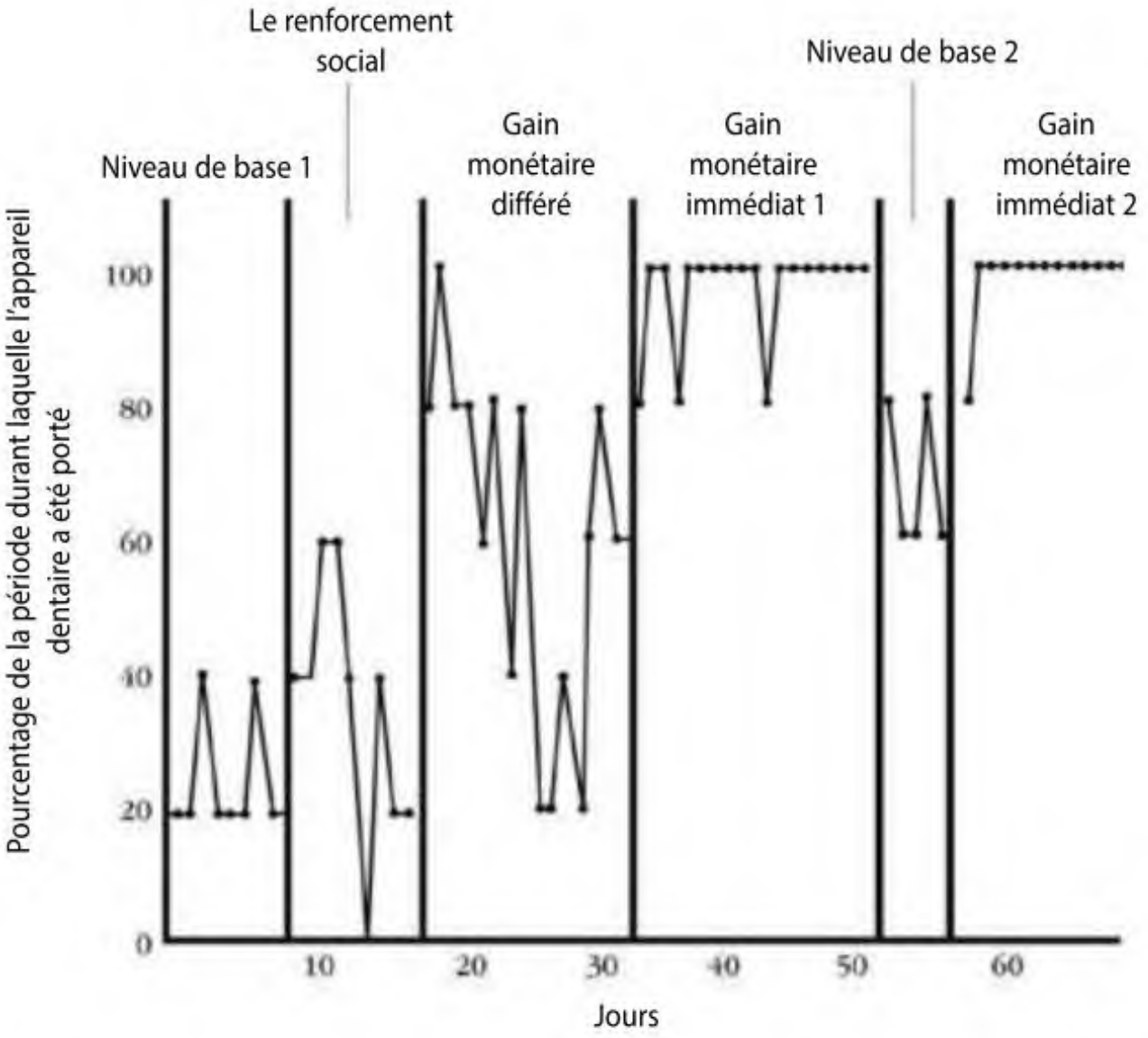


Figure 5.1.

Effet du renforcement sur le port d'un appareil orthodontique.

Source : Modification of Behavior Problems in the Home with a Parent as Observer, par R.V. Hall, S. Axelrod, L. Tyler, E. Grief, Jones, et R. Robertson, 1972, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 53-64. Copyright 1972 par *The Journal of Applied Behavior Analysis*. Reproduit avec permission.

vants, l'enfant ne recevait pas de renforcements positifs pour sa conformation à l'attente (c'est une deuxième période de niveau de base). La fréquence du port de l'appareil a alors chuté à 64 %. Enfin, pendant deux semaines, les parents réintroduisaient la récompense immédiate de 25 cents, et la conformité de l'enfant remontait à presque 100 %.

Cette étude met en évidence deux considérations sur la nature des renforcements. Tout d'abord, les agents renforçateurs varient dans leur qualité. L'argent a mieux fonctionné que les éloges. Pour cet enfant, l'argent était une récompense de meilleure qualité que l'éloge. Deuxièmement, le caractère immédiat du renforçateur détermine en partie son efficacité. Le fait de recevoir de l'argent a immédiatement changé le comportement, davantage que lorsque le gain d'argent était différé[13].

13. En plus de la qualité et du caractère immédiat, quatre autres caractéristiques d'une récompense déterminent ce qui est ou n'est pas un agent renforçateur. Tout d'abord, un agent renforçateur peut être efficace pour une personne, mais pas pour une autre, ce qui suggère que l'ajustement personne/renforcement est aussi important que toute caractéristique particulière de l'agent de renforcement en soi. L'attention et les bonbons pourraient s'avérer efficaces pour les jeunes enfants (et inefficaces pour les adultes), tandis qu'une promotion au travail et des stock-options pourraient s'avérer efficaces pour les adultes (et inefficaces pour les jeunes enfants). En second lieu, le même renforçateur peut être efficace pour une personne à un moment donné, mais inefficace à un autre moment. Une tasse de café peut augmenter le comportement tôt le matin, mais elle peut s'avérer inefficace pendant la nuit. Troisièmement, les agents renforçateurs varient dans leur intensité. Un euro est généralement un renforçateur plus efficace que 10 cents, un billet de 20 € plus efficace qu'un euro. Enfin, les récompenses que les administrateurs (p. ex. les parents, les enseignants, les employeurs, les thérapeutes, les entraîneurs) pensent être les meilleures ne correspondent souvent pas à ce que leurs bénéficiaires attendent comme renforçateurs (Green *et al.*, 1988 ; Pace *et al.*, 1985 ; Smith, Iwata & Shore, 1995). Par exemple, un parent peut donner à un enfant un gros câlin, pensant que l'enfant appréciera hautement les accolades, alors que l'enfant aimerait plutôt avoir un dessert, comme un bol de pudding au chocolat. Ainsi, six considérations déterminent l'efficacité d'un renforcement positif : (1) sa qualité ; (2) son caractère immédiat ; (3) l'ajustement personne/renforcement ; (4) le besoin du bénéficiaire de cette récompense particulière ; (5) son intensité, et (6) la valeur perçue du renforcement par le bénéficiaire.

3.4 *Les conséquences*

Il existe deux types de conséquences : les renforcements et les punitions. Cependant, étant donné que les renforçateurs sont positifs ou négatifs, il existe, dans l'ensemble, trois types de conséquences : les renforçateurs positifs, les renforçateurs négatifs et les punisseurs.

3.4.1 Agents renforçateurs positifs

Un renforçateur positif est un stimulus de l'environnement qui, lors de sa présentation, augmente la probabilité future du comportement souhaité. L'approbation, le salaire et les trophées fonctionnent comme des renforçateurs positifs qui se produisent par exemple après avoir dit merci, après avoir travaillé 40 heures par semaine ou avoir démontré des habiletés athlétiques. Ce qui fait de l'approbation, du salaire ou du trophée un renforçateur positif est leur capacité à augmenter la probabilité qu'être poli, travailler dur ou pratiquer un sport pendant des heures se reproduise à l'avenir. Autrement dit, la personne qui reçoit le renforcement positif est plus à même de répéter le comportement que la personne qui ne reçoit pas une telle conséquence attrayante pour le même comportement. D'autres renforcements positifs, dans la culture, comprennent l'argent, les compliments, l'attention, les notes, les bourses d'études, l'approbation, les prix, la nourriture, les récompenses, les trophées, la reconnaissance du public et les privilèges.

3.4.2 Les récompenses

Une récompense extrinsèque est quelque chose qui est offert d'une personne à une autre en échange d'un service ou d'une réussite (Craighead, Kazdin & Mahoney, 1981). Lorsqu'un(e) enseignant(e) promet des privilèges spéciaux à ses élèves s'ils participent davantage, ou lorsqu'un(e) responsable d'équipe exprime son approbation face à la performance d'un employé, l'enseignant(e) et le/la responsable d'équipe offrent une récompense en échange d'un service (participer davantage) ou d'une réussite (bonne performance). Du fait que les récompenses extrinsèques sont souvent confondues avec les renforçateurs positifs, qui sont définis par leurs effets sur le comportement, il est important de distinguer entre les récompenses et les renforçateurs. La distinction est que tous les renforçateurs positifs sont des récompenses, alors que seules certaines récompenses fonctionnent comme des renforçateurs positifs (car toutes les récompenses n'augmentent pas le comportement). En d'autres termes, parfois les récompenses fonctionnent, parfois elles ne fonctionnent pas.

Au niveau pratique, ceci est très important à noter, car les gens utilisent les récompenses généreusement et souvent sans tenir compte du fait que celles-ci renforcent réellement le comportement ou non. Après tout, le privilège proposé par l'enseignant(e) augmente-t-il réellement l'implication des élèves, et l'approbation du/de la responsable améliore-t-elle réellement la performance de ses employés ? Il faut donc voir les récompenses comme des motivateurs potentiels.

3.4.3 Les récompenses fonctionnent-elles ? Augmentent-elles les comportements désirables ?

Pourquoi les gens sont-ils aussi excités à l'idée de recevoir une récompense extrinsèque ? Pourquoi les récompenses suscitent-elles les émotions et facilitent-elles le comportement ? Nous avons avancé six raisons plus haut dans ce chapitre : elles diminuent la

pulsion, réduisent l'excitation, augmentent l'excitation, sont attrayantes pour la personne, sont agréables et permettent de faire quelque chose de chouette. Le point commun de ces explications peut être compris en revenant au chapitre 3, qui traite des neurosciences de la motivation. Les récompenses dynamisant le comportement déclenchent une libération de dopamine pour signaler une possibilité de gain (D'Ardenne, McClure, Nystrom & Cohen, 2008) et mettent ainsi en route le système d'activation comportementale (SAC ; Gray, 1990). Les stimuli environnementaux (les renforçateurs positifs, les récompenses) qui augmentent la dopamine génèrent des sentiments positifs, tels que l'espoir et l'intérêt, dynamisent le comportement d'approche, orientent ce comportement vers l'obtention de la récompense, et maintiennent cette action dirigée sur un but jusqu'à ce que la récompense soit obtenue. Les récompenses extrinsèques génèrent les émotions positives et facilitent les comportements dirigés sur la récompense car elles signalent la possibilité d'un gain personnel[14].

Dans la pratique, la disponibilité d'une récompense extrinsèque implique qu'un gain personnel est imminent et que la situation dans laquelle se trouve la personne vient de s'améliorer de manière inattendue. La routine et les événements de vie attendus n'excitent pas le cerveau sous-cortical, et dans ce cas il n'y a pas de libération de dopamine. Toutefois, lorsque les choses s'améliorent de manière inattendue (la personne reçoit un signal de l'environnement qui indique qu'un gain personnel est imminent), alors une libération de dopamine et une approche comportementale surviennent, dues au fait que le cerveau se fixe de manière automatique sur le signal environnemental de gain inattendu. En conclusion, les récompenses fonctionnent (c'est-à-dire que les récompenses renforcent le comportement désiré) lorsqu'elles signalent à la personne qu'elle aura un gain inattendu et imminent. Vu que les récompenses deviennent prévisibles (le/la responsable d'équipe exprime son approbation de la même façon jour après jour), elles perdent leur capacité à déclencher une libération de dopamine et donc à dynamiser les comportements orientés vers la récompense (D'Ardenne *et al.*, 2008).

3.4.4 Agents renforçateurs négatifs

Un renforçateur négatif est n'importe quel stimulus de l'environnement qui, lorsqu'il est retiré, augmente la probabilité future du comportement souhaité. Comme les renforçateurs positifs, les renforçateurs négatifs augmentent la probabilité du comportement. Contrairement aux renforçateurs positifs, les renforçateurs négatifs sont des stimuli dissuasifs, irritants. La sonnerie aiguë du réveil est une stimulation dissuasive, irritante. L'arrêt de la sonnerie renforce négativement lorsqu'il augmente la probabilité que le soi-disant dormeur sorte de son lit. De la même manière, un médicament qui élimine les maux de tête est un renforçateur négatif augmentant la volonté du patient de prendre ce même médicament dans le futur (c'est-à-dire qu'enlever la douleur renforce négativement l'acte de prendre des médicaments). D'autres renforçateurs négatifs présents dans la culture comprennent le fait de pleurnicher, le harcèlement, le fait de pleurer, la surveillance, les échéances, les délais, le miaulement ou l'aboiement incessant d'un animal, et toutes sortes de douleurs.

---

14. Cette analyse neuroscientifique de la récompense peut être considérée comme une mise à jour moderne de la célèbre loi de l'effet d'Edward Thorndike (1932). Selon la loi de l'effet, les comportements qui ont des effets positifs ont tendance à devenir plus fréquents, alors que les comportements qui ont des effets négatifs deviennent moins fréquents. Les « effets positifs », en termes neuroscientifiques, sont définis par une libération de dopamine dans le centre de la récompense du cerveau sous-cortical.

Il est relativement facile de visualiser le comportement d'approche motivé par des renforçateurs positifs. Mais quelques exemples vont permettre d'illustrer la façon dont les renforçateurs négatifs motivent les comportements de fuite et d'évitement.

La fuite éloigne une personne d'un stimulus désagréable ; l'évitement empêche le stimulus dissuasif de se produire initialement (Iwata, 1987). Prenez en considération la manière dont les gens fuient le son de l'alarme en sortant de leur lit, comment ils fuient le signal sonore de la voiture en bouclant leur ceinture de sécurité, et comment ils fuient un enfant en train de pleurer en quittant la chambre. Une fois que nous découvrons quels comportements sont efficaces pour nous permettre de nous éloigner du bruit, du signal sonore ou des cris d'enfant, nous avons tendance à répéter ces manœuvres d'évitement lorsque le bruit, le signal sonore ou les cris d'enfant reviennent. Nous les répétons car nous avons appris que ces stratégies de fuite sont efficaces. Cependant, pour éviter que les stimuli dissuasifs se produisent initialement, les gens apprennent à sortir du lit assez tôt (pour éviter le bruit), à boucler leur ceinture avant de démarrer la voiture (pour éviter le signal sonore) et à rester loin de l'enfant (pour éviter les pleurs). Les comportements de fuite sont réactifs par rapport à des stimuli désagréables ; les comportements d'évitement sont proactifs et cherchent à être préventifs.

Une illustration (figure 5.2), qui montre très bien comment un renforçateur négatif motive à la fois des comportements de fuite et d'évitement, est le port d'un harnais pour maintenir la posture (Azrin *et al.*, 1968). Pour décourager une posture tombante, un harnais d'épaules automatisé envoie un son de 55 dB chaque fois qu'un affaissement des épaules se produit. L'affaissement déclenche le son désagréable. En d'autres termes, le comportement non désiré déclenche un renforçateur négatif. Pour y échapper, l'utilisateur doit ajuster sa posture en conséquence. La cessation du bruit renforce négativement les comportements de fuite consistant à repousser les omoplates vers l'arrière. Pour éviter d'entendre le son, l'utilisateur apprend qu'il ou elle doit repousser ses omoplates vers l'arrière. Aucune autre posture ne fera cesser le son. La motivation à repousser les omoplates ne provient pas du fait de vouloir avoir une bonne posture, mais plutôt du fait de ne pas vouloir entendre ce bruit irritant. Selon une étude, pour les 25 adultes utilisant un tel harnais postural, une nette amélioration de la posture s'est produite. Le harnais pour maintenir la posture (comme un bébé qui pleure ou un sergent qui crie) constitue une belle métaphore pour illustrer la motivation extrinsèque, car la source de motivation (le bruit de 55 dB) se situe clairement en dehors de l'individu – littéralement sur l'individu plutôt qu'émanant de lui-même.

3.4.5 Les punisseurs

Un agent punitif est un stimulus de l'environnement qui, lors de sa présentation, diminue la probabilité future du comportement indésirable. La critique, les peines d'emprisonnement et la risée publique fonctionnent comme des agents punitifs qui se produisent respectivement après s'être mal habillé, un vol et l'expression d'attitudes antisociales. Ce qui fait de la critique, de la peine d'emprisonnement ou de la risée publique un agent punitif, c'est leur capacité à diminuer la probabilité que les comportements de mauvais goût vestimentaire, de vol de biens et d'expression d'attitudes antisociales se reproduisent à l'avenir. Autrement dit, la personne qui reçoit l'agent punitif est moins susceptible de répéter le comportement que la personne qui ne reçoit pas une telle conséquence dissuasive pour avoir fait la même chose.

Du point de vue behavioriste, l'idée est la suivante : vous pouvez vous engager dans le comportement indésirable et en subir les conséquences dissuasives (punitives), ou vous pouvez

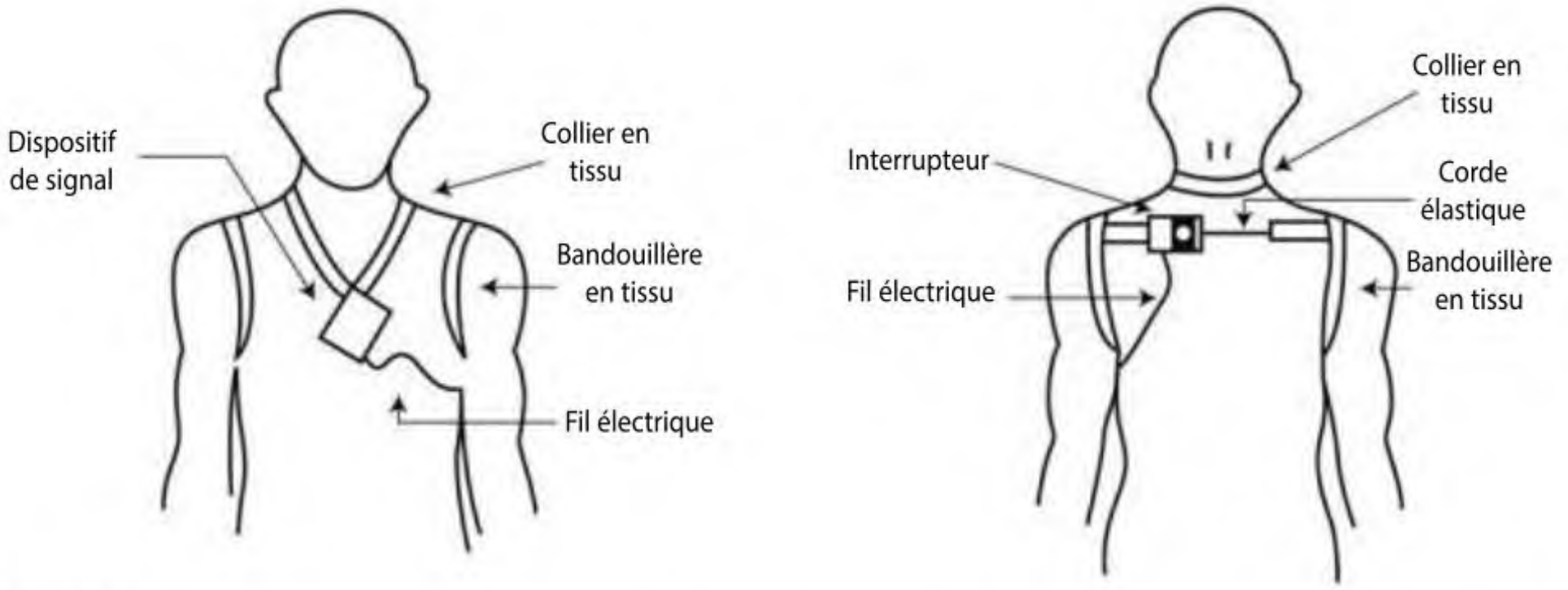


Figure 5.2.

Vue avant et arrière d'une personne portant un harnais postural. La vue de face dans le dessin du haut montre le dispositif de signal porté autour du cou. Un fil glisse, à partir du dispositif, sous le bras, et jusqu'au commutateur de posture sur le dos, qui est représenté dans le bas du croquis. Le commutateur de posture est fixé par les bretelles, qui sont ajustées à la posture désirée. Les vêtements externes sont portés sur l'ensemble et en masquent ainsi la vue.

Source : Behavioral Engineering : Postural control by a portable operant apparatus, par N. H. Azrin, H. Rubin, F. O'Brien, T. Ayllon & D. Roll, 1968, *Journal of Applied Behavior Analysis*, *2*, 39-42. Copyright 1968 par le *Journal of Applied Behavior Analysis*. Reproduit avec permission.

ne pas vous engager dans le comportement indésirable et vous épargner ces dernières. C'est à vous de prendre cette décision stratégique. Autrement dit, vous pouvez continuer à mal vous habiller, à voler le bien d'autrui ou à exprimer des attitudes antisociales, mais vous aurez à en payer le prix (sous la forme de critiques, de peines d'emprisonnement et de risée publique).

Il y a une grande confusion en ce qui concerne la distinction entre punisseurs et renforçateurs négatifs. La raison de cette confusion est que ces deux types de conséquences utilisent des stimuli désagréables. Par exemple, lorsque les parents crient, se plaignent et blâment les enfants pour ne pas avoir nettoyé leur chambre, les parents administrent-ils une avalanche de renforçateurs négatifs ou de punisseurs ?

La réprimande des parents est une punition si son intention est de supprimer le comportement à venir de l'enfant (encombrer sa chambre). Les agents punitifs disent : « Arrête ! » Ils disent : « Arrête ce que tu es en train de faire ! »

Toutefois, la réprimande est un renforçateur négatif si l'enfant nettoie consciencieusement sa chambre pour éviter le blâme avant qu'il ne se produise. Les agents renforçateurs négatifs disent : « Fais-le ! » Ils disent : « Fais quelque chose maintenant pour ne pas le regretter plus tard. » Les agents punitifs diminuent le comportement (indésirable) ; les renforçateurs négatifs augmentent le comportement (de fuite et d'évitement).

Quand la plupart des gens pensent aux punisseurs, ce qui vient à l'esprit, ce sont des punitions dissuasives (négatives). Elles sont très couramment utilisées dans la culture. Mais il existe un second type d'agent punitif qui est également souvent utilisé : le coût lié à la réponse. Les coûts liés à la réponse inhibent un comportement en imposant le coût de perdre certaines ressources si la personne s'engage dans le comportement non désiré. La perte de la ressource attrayante est un « coût » lié à la « réponse » consistant à avoir le com-

portement non désiré. Des exemples de coûts liés à la réponse qui sont fréquemment utilisés comprennent la suspension du permis de conduire pour réprimer l'alcool au volant, la confiscation d'un jouet pour supprimer la colère d'un enfant, le retrait d'un privilège, comme regarder son émission de télévision favorite, pour réprimer de mauvaises manières, une contravention de 100 € pour supprimer le stationnement dans un espace pour handicapés, des frais de 3 € pour supprimer l'aide d'un caissier à la banque, et la privation de sortie pour réprimer le fait de rester dehors après le couvre-feu. Bien que les punisseurs apportent des stimuli désagréables et que les coûts liés à la réponse enlèvent des stimuli agréables, les deux envoient le même message : « Arrête ! »

3.4.6 Les punisseurs fonctionnent-ils ? Réduisent-ils les comportements non désirables ?

L'utilisation d'agents punitifs est omniprésente. Pour contrôler le comportement d'autres personnes, nous recourons souvent à l'utilisation d'agents punitifs. Nous critiquons, nous jetons des regards glacés, nous nous plaignons, nous retirons des privilèges, nous donnons la fessée et nous recourons à des dizaines d'autres événements extrinsèques, pour obtenir des autres qu'ils arrêtent leur comportement indésirable. Mais la recherche montre que la punition est une stratégie motivationnelle inefficace – populaire, certes, mais inefficace (Baldwin & Baldwin, 1986). Pire encore, la punition génère de manière fiable un certain nombre d'« effets secondaires » inquiétants et non intentionnels, comme l'émotivité négative (elle induit des pleurs, des cris, de la peur), l'affaiblissement de la relation entre celui qui punit et celui qui est puni, et le modelage négatif de la réaction face aux comportements indésirables des autres. Dans l'ensemble, non seulement les punisseurs ne diminuent-ils pas le comportement non désiré, mais en plus ils induisent des émotions négatives, affectent les relations de manière négative et apprennent aux autres à utiliser une stratégie de modification comportementale qui est inefficace.

Une des utilisations les plus controversées de la punition est peut-être le châtiment corporel, ou la fessée (Gershoff, 2002). La figure 5.3 aborde la question de savoir si les châtiments corporels fonctionnent. Les parents (et autres) frappent leurs enfants pour une ou plusieurs des cinq raisons énumérées ci-dessus, mais surtout pour gagner le respect immédiat de l'enfant, mettant un terme au comportement indésirable. Généralement, il s'agit d'une conséquence prévue de la fessée. La ligne continue montante de la figure 5.3 signifie que la fessée ne produit pas cet effet à court terme. La figure identifie également un certain nombre de conséquences non prévues des châtiments corporels. La seconde ligne continue de la figure, descendante cette fois, signifie que la fessée produit ces 10 effets à long terme. Les enfants qui se font fesser sont plus susceptibles de montrer ultérieurement de l'agressivité, un comportement antisocial, une mauvaise santé mentale, une mauvaise intériorisation morale et une relation parent-enfant altérée. Les adultes qui se faisaient fesser en tant qu'enfants sont plus susceptibles de montrer de l'agressivité, une mauvaise santé mentale, des comportements d'abus et des comportements criminels.

En jetant un coup d'œil sur les conséquences des châtiments corporels, on voit peu de mérite à utiliser la fessée comme stratégie motivationnelle (Gershoff, 2002). Elle génère en effet la conséquence recherchée (bien que seulement de manière temporaire, voire pour quelques minutes seulement), mais génère également une myriade de conséquences secondaires non désirables et à long terme. Une analyse motivationnelle et comportementale de n'importe quel agent punitif va générer la même conclusion – il produira une soumission

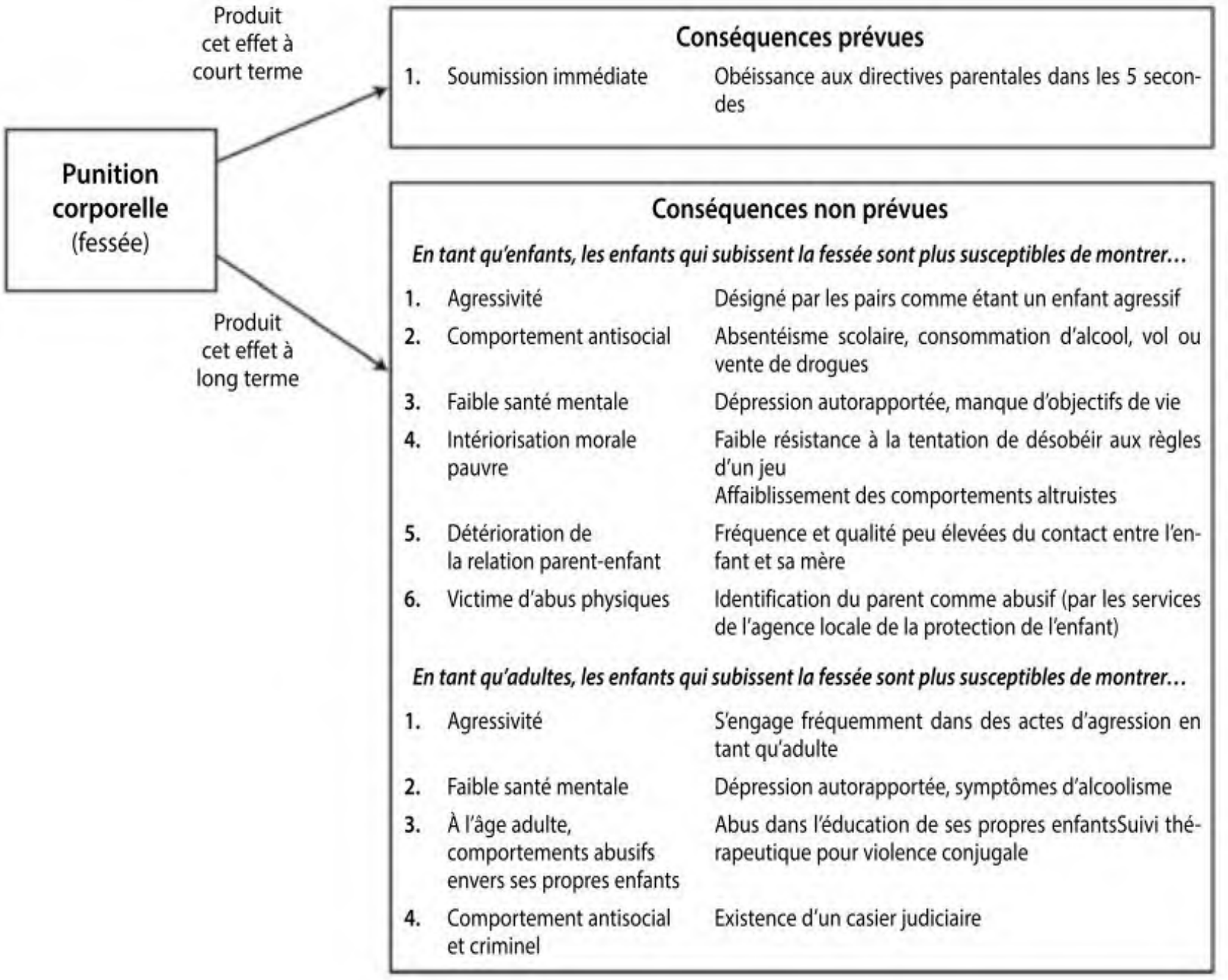


Figure 5.3.

Conséquences immédiates et à long terme de la punition corporelle (fessée).

Source: Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytical and Theoretical Review, par E.T. Gershoff, 2002, *Psychological Bulletin*, *128*, 539-579. Copyright 2002 par l'American Psychological Association. Adaptée avec permission.

temporaire, mais ceci entraînera également un raz-de-marée d'effets secondaires nuisibles au développement. Cette stratégie est donc assez inefficace.

Si la fessée ne fonctionne pas, que fait-on alors ? Lorsqu'il s'agit de s'occuper des comportements indésirables d'une personne, le vieil adage « Mieux vaut prévenir que guérir » prend tout son sens. La punition est une stratégie consistant à « guérir » un comportement *a posteriori*. Ce qui fonctionne, c'est la prévention, et la prévention fonctionne au mieux lorsque la requête pour arrêter un comportement indésirable est donnée dans le contexte d'une relation de qualité élevée, soutenante et nourrissante. Le message à transmettre ne devrait pas être « Arrête ça, tu m'énerves ! », mais « Je me soucie de ton bien-être, et j'ai peur que tu ne parviennes pas à gérer certaines choses, et j'ai envie que nous travaillions ensemble pour trouver un moyen pour que tu puisses t'ajuster à la vie, de manière à ce que tu sois heureux/heureuse et compétent/e ». Cette dernière idée concerne un phénomène connu sous le nom d'« internalisation » (ou de « raisonnement inductif »), et sera traitée dans la seconde moitié de ce chapitre. Précisons que l'idée de base est qu'au lieu d'essayer d'induire de force chez la personne une motivation dissuasive (punition), le but est de transformer la qualité de la motivation de la personne, en la rendant capable de dynamiser et d'orienter des comportements adaptatifs. D'autres stratégies de prévention consistent à simplement ignorer le comportement non désiré (car il est simplement trop difficile d'y remédier), et de se concentrer sur un comportement désiré rival afin que celui-ci remplace le comportement non désiré. Dans ces stratégies, on retrouve le renforcement différentiel (encourager des alternatives positives à des comportements non désirés), l'étayage (un accompagnement de l'enfant pour qu'il/elle puisse mieux s'adapter) et l'apprentissage par

observation (modeler sur, puis imiter les comportements désirés d'un autre). Ces trois stratégies sont généralement efficaces lorsque la personne abandonne son rôle de « punisseur » et devient plutôt un renforçateur (renforcement différentiel), un « coach attentionné » (étayage) ou un « modèle » (apprentissage par observation).

La première alternative efficace à la punition est le renforcement différentiel. Celui-ci consiste en une stratégie de modification comportementale en deux étapes : d'abord, on identifie un comportement non désirable et un comportement alternatif désirable (de substitut), et ensuite, on ignore le comportement non désirable (en termes de conséquences) tout en récompensant le comportement désirable. Le renforcement différentiel fonctionne car le comportement désirable remplace le comportement non désirable, et fait ceci sans produire tous les effets secondaires inquiétants de la punition. L'étayage (ou *tutorat*, *coaching*) est efficace dans les cas où la personne qui s'engage dans un comportement non désirable ne sait tout simplement pas comment se comporter de manière plus désirable en raison d'un manque de connaissances ou de compétences (p. ex., un novice, une brute, quelqu'un qui s'habille de manière inappropriée). Les parents, enseignants et autres personnes peuvent fournir un soutien comportemental sous forme d'exemples, de conseils, d'indices, de rappels et de messages de guidage, pour aider l'autre à surmonter l'épreuve et apprendre à se comporter de manière plus désirable et adaptée. L'apprentissage par observation est une stratégie préventive car les comportements non désirables peuvent souvent être anticipés, surtout lorsque le parent, le responsable d'équipe ou l'entraîneur a une bonne capacité de prévision fondée sur l'expérience, lui permettant de connaître les comportements non désirables des autres avant même qu'ils n'aient lieu (p. ex., le moniteur d'auto-école qui donne des cours à dix adolescents par jour sait les erreurs que risquent de commettre ces jeunes conducteurs avant même qu'ils ne les fassent). Avant même qu'un comportement non désirable n'ait lieu, un responsable d'équipe peut démontrer et montrer ce qu'est un comportement désirable et compétent et à quoi il ressemble. Cette « modélisation » sur le comportement de quelqu'un d'autre est suivie par une invitation à imiter et raffiner le comportement désiré modelé.

4. Coûts cachés de la récompense

D'accord, les punisseurs ne fonctionnent pas. Mais les récompenses fonctionnent-elles ? Pour répondre à cette question, nous devons introduire un nouveau terme, un nouveau phénomène motivationnel – la motivation intrinsèque.

4.1 *La motivation intrinsèque*

La motivation intrinsèque est la propension inhérente à rechercher la nouveauté et les défis, à élargir et exercer ses capacités, à explorer et à apprendre (Deci & Ryan, 1985a). C'est un penchant naturel pour l'exploration, l'intérêt spontané et la maîtrise environnementale qui découle d'efforts innés pour la croissance personnelle et d'expériences de satisfaction de besoins psychologiques. Il s'agit de la source principale de plaisir et de vitalité au cours de la vie (Ryan, 1995).

Comme l'indique la figure 5.4, les gens font l'expérience de la motivation intrinsèque parce qu'ils ont en eux-mêmes des besoins psychologiques. Ces besoins sont traités dans le cha-

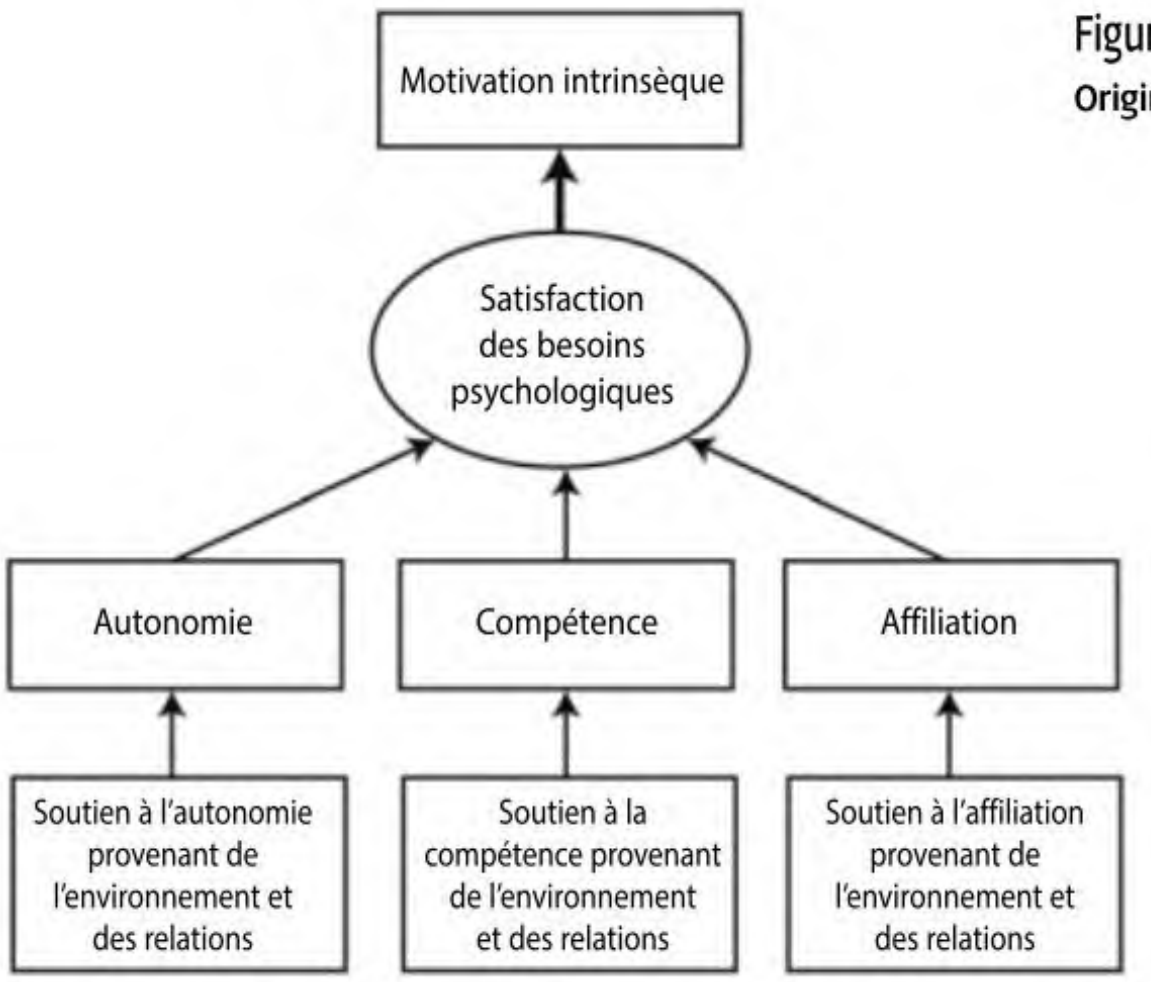


Figure 5.4.
Origines de la motivation intrinsèque

pitre 6. Les besoins psychologiques, lorsqu'ils sont soutenus, nourris et satisfaits par l'environnement (p. ex., « Je me sens compétent pour cette tâche »), génèrent spontanément une motivation intrinsèque. En d'autres termes, la motivation intrinsèque est l'expression de la satisfaction des besoins psychologiques. Lorsque la personne remplit une grille de mots croisés ou voyage avec un(e) ami(e), la motivation intrinsèque découle de l'expérience spontanée du sentiment d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Lorsque la personne est motivée intrinsèquement, la tâche dans laquelle est engagée la personne fournit un flux constant d'opportunités pour se sentir libre (autonome), efficace (compétence) et proche émotionnellement (affiliation). Lorsque les gens se sentent autonomes, compétents et affiliés aux autres, ils expriment leur motivation intrinsèque en disant : « c'est intéressant », « c'est amusant », ou « j'aime faire cela ».

Cette discussion à propos de la motivation intrinsèque est importante car elle montre que les gens disposent au moins de deux moyens pour tenter de motiver les autres. L'une de ces stratégies consiste à promouvoir la motivation extrinsèque. Ceci peut être fait en proposant des incitations et conséquences attrayantes pour générer des comportements désirés chez les autres (ou chez soi). Une seconde stratégie consiste quant à elle à promouvoir la motivation intrinsèque. Ceci peut être fait en encourageant chez l'autre personne (ou chez soi) une expérience de satisfaction de besoin psychologique – en créant des opportunités environnementales pour que les gens puissent se sentir libres, compétents et proches émotionnellement. Les bénéfices du fait de promouvoir la motivation extrinsèque sont clairs : vous obtenez la conformité de la personne et vous vous placez dans une position permettant de gérer les comportements désirés et non désirés d'une autre personne (par « gérer », nous entendons que vous augmentez de manière stratégique ce que vous considérez comme un comportement désiré, et diminuez de manière stratégique ce que vous considérez comme un comportement non désiré). Votre enfant brosse ses dents, vos élèves font leurs devoirs et vos employés arrivent tous à l'heure au boulot. Les bénéfices du fait de promouvoir la motivation intrinsèque ne sont pas aussi évidents ; une discussion à ce sujet est nécessaire.

4.2 *Quel est le mérite de la motivation intrinsèque ?*

Lorsqu'ils sont motivés intrinsèquement, les gens recherchent la nouveauté et des défis optimaux, ils font du sport, essaient d'élargir leurs talents et leurs capacités, ils explorent et apprennent.

En d'autres termes, lorsque les gens sont motivés intrinsèquement, ils se développent et grandissent. Plus précisément, les gens qui sont mus par une motivation intrinsèque font preuve d'initiative, poursuivent leurs intérêts, agissent de manière spontanée et créative, font des efforts pour apprendre de nouvelles choses et pour se développer et développer de nouvelles capacités, traitent les informations de manière approfondie et conceptuelle, font preuve de persévérance et affichent plus d'émotions positives, de vitalité et de bien-être.

4.2.1 L'engagement

Plus une personne sera motivée intrinsèquement, plus elle sera engagée (ou impliquée) dans la tâche en cours. Les gens qui sont motivés intrinsèquement sont, par exemple, plus susceptibles d'être actifs, curieux et enjoués (Ryan & Deci, 2000a), d'explorer (Reeve & Nix, 1997), d'être proactifs et de faire preuve d'initiative (Reeve, 2013), d'investir beaucoup d'efforts pour atteindre leurs objectifs (Sheldon & Elliot, 1999), de persévérer en cas de défis et d'échecs (Vansteenkiste & Deci, 2003), de persévérer en l'absence de retours positifs (Katz, Assor, Kanat-Maymon & Bereby-Mayer, 2006), de faire attention, de faire des efforts et de ne pas décrocher à l'école (Hardre & Reeve, 2003 ; Skinner & Belmont, 1993), et d'adhérer à un programme d'activité physique (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio & Sheldon, 1997).

4.2.2 La créativité

La motivation intrinsèque augmente la spontanéité, l'originalité, l'authenticité et la créativité (Amabile, Hennessey & Grossman, 1986 ; Joussemet & Koestner, 1999 ; Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984). La contribution de la motivation intrinsèque à la créativité est tellement robuste que Teresa Amabile (1983) a proposé le *principe de la créativité basé sur la motivation intrinsèque* : « Les personnes seront les plus créatives si elles se sentent motivées principalement par l'intérêt, la joie, la satisfaction et le défi liés au travail lui-même, plutôt que par des pressions externes. »

4.2.3 Compréhension conceptuelle/Apprentissage de qualité

La motivation intrinsèque améliore chez la personne la compréhension conceptuelle de ce qu'elle cherche à apprendre. Lorsque la motivation intrinsèque est élevée, elle promeut une flexibilité dans la manière de penser (McGraw & McCullers, 1979), un traitement actif de l'information (Grolnick & Ryan, 1987), la concentration et l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces (Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005), et un apprentissage conceptuel plutôt que par cœur (Benware & Deci, 1984 ; Boggiano *et al.*, 1993 ; Vansteenkiste *et al.*, 2004, 2005). Lorsque des apprenants sont intrinsèquement motivés, ils se concentrent, traitent les informations de manière approfondie, réfléchissent à ces informations et les intègrent d'une manière qui est flexible, conceptuelle et peu rigide, plutôt que de s'engager dans une méthode d'apprentissage « par cœur » consistant à mémoriser et simplement reproduire une réponse correcte prescrite par quelqu'un d'autre.

4.2.4 Fonctionnement optimal et bien-être

Les gens qui sont intrinsèquement motivés ont également tendance à avoir de bonnes performances et à prendre plaisir dans ce qu'ils font (Black & Deci, 2000 ; Grolnick & Ryan, 1987), à être heureux, productifs, peu anxieux et bien ajustés (Chirkov & Ryan, 2001 ; Deci *et al.*, 2001 ; Vansteenkiste *et al.*, 2005), à ressentir de la vitalité, du dynamisme (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999), et à rapporter des niveaux plus élevés de satisfaction de vie, d'estime de soi et de réalisation de soi (Kasser & Ryan, 1996, 2001). Les gens qui sont motivés de manière intrinsèque sont plus susceptibles de dire des choses telles que « Je me sens plein(e) d'énergie » et « J'attends avec impatience chaque nouvelle journée » (Moller, Deci & Ryan, 2006 ; Nix *et al.*, 1999).

4.3 *Motivation intrinsèque* vs *motivation extrinsèque*

La recherche sur la distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque a commencé par la question suivante : si une personne est engagée dans une activité qui est intrinsèquement intéressante et qu'elle reçoit une récompense extrinsèque, qu'arrive-t-il à sa motivation intrinsèque pour cette activité (Deci & Ryan, 1985a, p. 43) ? Par exemple, qu'arrive-t-il à la motivation d'un(e) élève qui lit pour le plaisir et à qui ses parents commencent à proposer de l'argent pour le/la récompenser pour la lecture ? On pourrait supposer que le fait de récompenser le comportement de lecture avec de l'argent renforcerait sa motivation. Selon le sens commun, si une personne prend plaisir à la lecture et en est également récompensée financièrement, alors les motivations intrinsèque (plaisir) et extrinsèque (argent) devraient s'additionner et créer une sorte de super-motivation. Si vous demandez aux gens de faire des prédictions quant à ce qui arrive à la motivation de quelqu'un dans ces circonstances, la plupart des gens s'attendent à l'apparition d'une super-motivation (Hom, 1994).

Dans la réalité, ce n'est pas ce qui arrive. Au contraire : l'imposition d'une récompense extrinsèque à l'engagement dans une activité intrinsèquement intéressante compromet généralement la motivation intrinsèque future (Condry, 1977 ; Deci, 1971 ; Deci, Koestner & Ryan, 1999 ; Kohn, 1993 ; Lepper, Greene & Nisbett, 1973 ; Wiechman & Gurland, 2009). L'effet néfaste de la récompense sur la motivation intrinsèque est appelé le « coût caché de la récompense » (Lepper & Greene, 1978), car notre société considère généralement les récompenses comme des contributeurs positifs à la motivation (Boggiano *et al.*, 1987). Les gens utilisent des récompenses en s'attendant à voir croître la motivation d'une autre personne mais, ce faisant, ils encourent souvent des coûts cachés non intentionnels et entravent la motivation intrinsèque de cette personne pour l'activité.

Considérons ce qui se passe dans le cerveau lorsqu'on promet aux gens des récompenses attrayantes s'ils s'engagent dans une activité intéressante (Murayama, Matsumoto, Izuma & Matsumoto, 2010). Dans une condition, les participant(e)s jouaient à un jeu stimulant dans lequel ils/elles appuyaient sur le bouton d'un chronomètre pour l'arrêter à un moment précis. La tâche était plaisante car elle posait le défi d'appuyer sur le chronomètre exactement au bon moment – pas trop tôt, pas trop tard. Les participant(e)s devaient exécuter cette tâche deux fois (deux sessions), pendant que des mesures des activations neuronales étaient prises au niveau de leur centre de récompense cérébral sous-cortical (striatum ventral, aire tegmentale ventrale ; voir chapitre 3). Durant la première session, on observait une activation significative dans le cerveau sous-cortical, et cette activation continuait

durant la seconde session. En d'autres termes, la tâche du chronomètre était plaisante la première fois, et l'était toujours la seconde fois. Dans une seconde condition, les participant(e)s jouaient au même jeu, mais on leur promettait une récompense financière pour la première session (p. ex., gagner 2 € pour chaque essai réussi), mais pas pour la seconde. Durant la première session, lorsque le gain d'une récompense était possible, on observait chez les participant(e)s des activations au niveau du cerveau sous-cortical. En moyenne, ces activations étaient plus importantes que chez les participant(e)s de l'autre condition, sans récompense financière. Durant la seconde session, où il n'y avait plus de possibilité de gagner de l'argent, les activations neuronales, qui étaient si intenses durant la première session, disparaissaient complètement. Jouer à ce jeu sans possibilité de récompense après avoir joué pour obtenir une récompense ne produisait rien du tout en termes d'activitations du centre de la récompense sous-cortical. En d'autres termes, le fait d'avoir joué initialement pour une récompense attrayante sapait la capacité ultérieure de la tâche à produire une motivation intrinsèque.

Les récompenses extrinsèques peuvent avoir des effets positifs sur la motivation et le comportement, comme illustré plus haut par les exemples de la ceinture de sécurité, du harnais postural et des appareils orthodontiques. Mais les formes de motivation extrinsèque s'accompagnent presque toujours d'un prix, de coûts cachés (voir figure 5.5). Le fait de saper la motivation intrinsèque est un coût caché de l'utilisation de récompenses, mais ce n'est pas le seul (Deci & Ryan, 1987 ; Kohn, 1993). Les récompenses extrinsèques interfèrent également avec le processus d'apprentissage. Dans des études sur l'enseignement, il a été montré que le fait de proposer des récompenses extrinsèques distrait les étudiants, détournant leur attention de la matière qu'ils cherchent à comprendre pour l'attirer sur la récompense à gagner. Durant une activité d'apprentissage où une récompense est en jeu, l'élève qui est motivé(e) extrinsèquement est plus susceptible d'être attentif(ve) aux informations factuelles et d'obtenir une réponse rapide (et donc de gagner la récompense) que de tenter de se mettre au défi de manière optimale, de chercher une solution créative ou d'atteindre une compréhension conceptuelle du matériel et de sa pertinence pour la vie (Benware & Deci, 1984 ; Harter, 1978b ; Shapira, 1976 ; Vansteenkiste *et al.*, 2004, 2005). Les récompenses extrinsèques interfèrent également avec le développement de l'autorégulation autonome

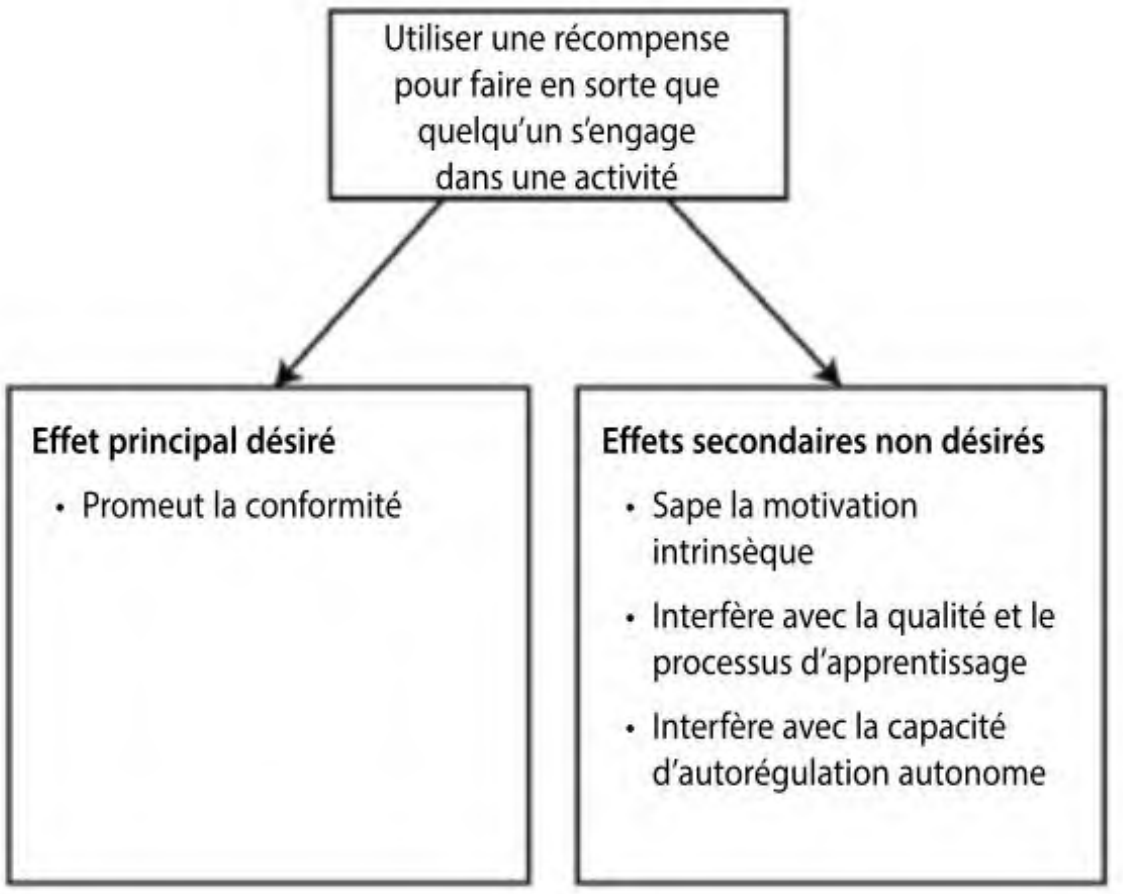


Figure 5.5.
Effets désirés et non désirés des récompenses extrinsèques

de la personne (Lepper, 1983 ; Ryan, 1993). Il est logique que les personnes qui ont l'habitude de recevoir une récompense pour un certain comportement (p. ex., ranger leur chambre, tondre la pelouse) aient des difficultés pour réguler leur comportement une fois qu'elles ne reçoivent plus cette récompense. La personne se demande « Pourquoi ferais-je cela ? Qu'est-ce que j'ai à y gagner ? ». Cette dépendance à la récompense survient parce que c'est la présence *vs* l'absence de récompenses – et non la motivation intrinsèque et l'autorégulation autonome de la personne – qui régule son comportement, qu'il s'agisse de tondre la pelouse (initiation du comportement) ou d'arrêter de tondre la pelouse (une fois que j'ai fait assez pour obtenir la récompense *vs* une fois que le boulot est bien fait ; la persévérance et la qualité du comportement).

Prenons un exemple plus personnel : demandez-vous quand et pourquoi vous lisez ce manuel. Est-ce par curiosité et parce que vous êtes intéressé(e) d'en apprendre plus sur la motivation et les émotions humaines (par motivation intrinsèque) ou parce que vous avez un examen demain (par motivation extrinsèque) ? Plus vous lirez ce livre par motivation extrinsèque, plus dans le futur il sera rare que vous lisiez ce manuel par motivation intrinsèque. En d'autres termes, votre lecture de ce livre est devenue dépendante d'examens, de rapports à rendre, de deadlines, ou de professeurs.

Le besoin d'autonomie (chapitre 6) fournit un moyen pour comprendre les coûts cachés de la récompense (Deci & Ryan, 1987). Si les participants à une expérience sont payés (Deci, 1972), si on leur promet une récompense (Lepper *et al.*, 1973) ou un jouet (Lepper & Greene, 1975), si on les menace d'être punis (Deci & Casio, 1972), si on leur donne un délai (Amabile, Dejong & Lepper, 1976) ou une directive (Koestner *et al.*, 1984), si on les met dans une situation de pression concurrentielle (Reeve & Deci, 1996) ou si on les surveille dans leur travail (Pittman *et al.*, 1980), ces participants perdent progressivement leur perception d'autonomie et montrent une diminution de la motivation intrinsèque. En d'autres termes, lorsqu'une récompense est en jeu, les raisons pour lesquelles la personne s'engage dans une activité deviennent de moins en moins intrinsèques (p. ex., « je prends du plaisir à lire ») et de plus en plus extrinsèques (p. ex., « je reçois de l'argent » ou « je reçois des bonnes notes » ; deCharms, 1984). Ce qui était auparavant un « jeu » est devenu un « travail ». Ce qui était auparavant « je le fais pour le plaisir » est devenu « je le fais pour la récompense ». Fondamentalement, contraindre les gens à s'engager dans une tâche, même lorsqu'on utilise des récompenses sans doute attrayantes comme l'argent, provoque un changement dans leur compréhension de la raison pour laquelle ils choisissent de s'engager dans cette tâche, passant d'une raison d'autonomie à une raison liée à l'environnement. Il se pourrait que vous croyiez que les gens s'engagent dans une tâche pour les deux raisons : pour des motivations intrinsèques et des motivations extrinsèques. Toutefois, le fait de promettre une récompense attrayante polarise la compréhension qu'ont les gens des raisons pour lesquelles ils se sont engagés dans la tâche, au point d'écarter la raison intrinsèque et de la remplacer par la raison extrinsèque (Wiechman & Gurland, 2009).

Les premières expériences de Mark Lepper et ses collègues illustrent bien les coûts cachés des récompenses extrinsèques (Greene & Lepper, 1974 ; Lepper & Greene, 1975, 1978 ; Lepper, Greene & Nisbett, 1973). Des enfants d'âge préscolaire ayant un grand intérêt pour le dessin ont été regroupés dans une des trois conditions expérimentales : « récompense attendue », « pas de récompense », et « récompense inattendue ». Dans le groupe « récompense attendue » (orientation motivationnelle extrinsèque), une récompense extrinsèque est présentée aux enfants – un certificat de bon dessinateur avec le nom de l'enfant et un gros ruban bleu – et on leur demande s'ils souhaitent dessiner en vue de gagner cette récompense. Les enfants trouvent cette récompense attrayante. Dans le groupe « pas de récom-

pense » (orientation motivationnelle intrinsèque), on demande simplement aux enfants s'ils souhaitent dessiner. Dans le groupe « récompense inattendue », on demande aux enfants s'ils veulent dessiner, et ils reçoivent de manière inattendue, après avoir réalisé leur dessin, un certificat de bon dessinateur. Une semaine plus tard, les expérimentateurs offrent aux enfants une autre occasion de dessiner durant leur temps libre. Au cours de cette deuxième semaine, les enfants qui avaient dessiné dans le but de gagner le certificat (groupe « récompense attendue ») passent de manière significative beaucoup moins de temps à dessiner que les enfants des deux autres groupes. En effet, les enfants du groupe « récompense attendue » ont perdu de leur intérêt intrinsèque pour le dessin. Les groupes « pas de récompense » et « récompense inattendue » ne montrent aucune baisse d'intérêt. Le maintien de l'intérêt dans le groupe « récompense inattendue » est important, car il montre que l'orientation motivationnelle extrinsèque (plutôt que la récompense en soi) a provoqué la diminution de l'intérêt des enfants pour le dessin.

Face à l'interprétation de ces résultats, on pourrait exprimer un certain scepticisme, lié au fait que l'échantillon de participants incluait des enfants d'âge préscolaire, que la tâche expérimentale était le dessin, et que la récompense était un certificat artificiel. Peut-être pourrait-on en conclure que les résultats ont peu de rapport avec les motivations plus complexes des adultes. Pourtant, ces résultats ont été reproduits plus de cent fois, et ce avec des adultes, en utilisant différentes tâches et en utilisant différentes récompenses (voir Deci *et al.*, 1999). Une telle avalanche de données empiriques mène à la conclusion que « l'effet sapant est bien une réalité » (Deci *et al.*, 1999).

En acceptant la généralité des effets négatifs (c'est-à-dire « les coûts cachés ») d'une orientation motivationnelle extrinsèque (Deci *et al.*, 1999 ; Deci & Ryan, 1985a ; Kohn, 1993 ; Lepper & Greene, 1978 ; Rummel & Feinberg, 1988 ; Sutherland, 1993), on peut se demander, à l'inverse, si les récompenses diminuent toujours la motivation intrinsèque. C'est précisément la question que les psychologues ont étudiée ensuite. Après trois décennies de recherche, la conclusion est que les récompenses extrinsèques nuisent en général à la motivation intrinsèque, mais pas systématiquement (Deci *et al.*, 1999 ; Eisenberger, Pierce & Cameron, 1999 ; Rummel & Feinberg, 1988 ; Wiersma, 1992). Deux facteurs en particulier expliquent quels types de récompenses font diminuer la motivation intrinsèque : l'attente et la tangibilité.

4.4 *Récompenses attendues et matérielles*

Souvent, les gens adoptent des comportements afin de recevoir une récompense. De ce fait, ils s'attendent à recevoir une récompense s'ils s'engagent dans un comportement particulier. Toutefois, si la personne s'engage dans le comportement sans s'attendre à une récompense, et reçoit quand même celle-ci une fois la tâche terminée, alors la récompense est inattendue. L'étude antérieure, avec les enfants dessinant pour des certificats de bon dessinateur (Lepper *et al.*, 1973), a montré que les renforcements diminuent la motivation intrinsèque uniquement si la personne s'attend à ce que son engagement dans le travail mène à une récompense. Le signe révélateur d'une personne qui s'attend à une récompense pour la participation à une tâche est une orientation de type « si – alors » ou « en vue de », telle que : « si je lis ce livre, alors je peux regarder la télévision ». Les récompenses attendues nuisent à la motivation intrinsèque, alors que les récompenses inattendues ne lui nuisent pas (Greene & Lepper, 1974 ; Orlick & Mosher, 1978 ; Pallak *et al.*, 1982).

Un deuxième facteur permettant de comprendre quelles récompenses nuisent à la motivation intrinsèque et quelles récompenses ne lui nuisent pas est la distinction entre récompenses matérielles et récompenses verbales. Les récompenses matérielles comme l'argent, les prix et la nourriture ont tendance à diminuer la motivation intrinsèque, alors que les récompenses verbales (c'est-à-dire immatérielles) telles que les compliments ou un retour positif sur une tâche bien accomplie, ne la diminuent pas (Anderson, Manoogian & Reznick, 1976 ; Blank, Reis & Jackson, 1984 ; Cameron & Pierce, 1994 ; Deci, 1972 ; Dollinger & Thelen, 1978 ; Kast & Connor, 1988 ; Koestner, Zuckerman & Koestner, 1987 ; Sansone, 1989 ; Swann & Pittman, 1977). En d'autres termes, les récompenses que l'on peut voir, toucher, sentir et goûter diminuent généralement la motivation intrinsèque, alors que les récompenses verbales et symboliques ne la diminuent pas.

4.5 *Implications*

Les deux facteurs de limitation liés à l'attente et à la matérialité suggèrent que les récompenses font baisser la motivation intrinsèque uniquement lorsqu'elles sont prévues et matérielles. Cette conclusion est à la fois une bonne et une mauvaise nouvelle. La bonne nouvelle est que les récompenses extrinsèques peuvent être utilisées d'une façon qui ne met pas en péril la motivation intrinsèque. La mauvaise nouvelle est que notre société s'appuie très souvent sur des récompenses attendues et matérielles pour motiver les autres. L'argent, les primes, les salaires, les prix, les trophées, les bourses d'études, les privilèges, les notes, les étoiles d'or, les tableaux d'honneur, les programmes de motivation, la reconnaissance, la nourriture, les bons de fidélité, et ainsi de suite sont des incitations et des conséquences omniprésentes dans les sociétés occidentales (Kohn, 1993). Dans la pratique, par conséquent, il n'est pas très rassurant de constater, alors que nous venons de montrer que seules les récompenses extrinsèques attendues et matérielles font baisser la motivation intrinsèque, que beaucoup de récompenses sont justement présentées de cette façon.

Les récompenses attendues et matérielles sont effectivement plus risquées que l'unique motivation intrinsèque (Condry, 1977, 1987 ; Deci & Ryan, 1987 ; Kohn, 1993 ; Wiechman & Gurland, 2009). Les renforcements extrinsèques font non seulement baisser la motivation intrinsèque, mais interfèrent aussi avec le processus et la qualité de l'apprentissage. Les récompenses déplacent les objectifs de l'apprenant : la maîtrise et l'apprentissage en soi l'intéressent moins, celui-ci voulant plutôt atteindre le gain extrinsèque (Harter, 1978b ; Pittman, Boggiano & Ruble, 1983 ; Shapira, 1976). Les récompenses attendues et matérielles transforment les apprenants motivés extrinsèquement en machines passives de traitement d'informations (Benware & Deci, 1984). En outre, les récompenses attendues et matérielles mettent en péril la flexibilité de l'apprenant dans sa façon de penser et de résoudre des problèmes (puisqu'il tente de produire rapidement une bonne réponse plutôt que de découvrir une solution optimale ; McGraw & McCullers, 1979). Les récompenses attendues et matérielles compromettent également la créativité (Amabile, 1985 ; Amabile, Hennessey & Grossman, 1986), puisque les gens sont plus créatifs quand ils dessinent et écrivent en dehors de tout intérêt que quand ils dessinent et écrivent en vue de récompenses. Et lorsque les récompenses sont impliquées, les apprenants cessent généralement ce qu'ils font dès qu'un certain critère pour obtenir la récompense est atteint (p. ex. lire uniquement les cent pages requises pour le test). Quand les récompenses ne sont pas impliquées, les apprenants persistent généralement jusqu'à ce que leur curiosité soit satisfaite, leur intérêt épuisé ou la maîtrise atteinte (Condry, 1977 ; Condry & Chambers, 1978). Ainsi, non seulement la motivation intrinsèque est potentiellement mise en danger par l'utilisation de

récompenses attendues et matérielles, mais c'est aussi la qualité du processus d'apprentissage qui est mise en péril (p. ex. la préférence pour un travail stimulant, une attention, un ton émotionnel, la compréhension conceptuelle, la flexibilité cognitive et la créativité).

Un dernier point est que les récompenses interfèrent avec le développement de l'autorégulation autonome (Lepper, 1983 ; Ryan, 1993). Lorsque l'environnement social dit aux gens ce qu'il faut faire et prévoit également des récompenses attendues et matérielles pour le faire, les gens ont peu de difficulté à réguler leur comportement dans le sens de la récompense. Mais les écoles, les familles, les lieux de travail et autres structures valorisent souvent une autorégulation autonome (c'est-à-dire l'initiative, la motivation intrinsèque). Apprendre à dépendre des récompenses peut entraver le développement des capacités d'autorégulation. Par exemple, les élèves qui ne reçoivent pas de récompense pour s'engager dans leurs activités scolaires montrent un lien étroit entre ce qu'ils sont intéressés à faire et leur manière de passer leur temps libre, tandis que les élèves qui reçoivent des récompenses pour se livrer à leurs activités scolaires ne montrent pas de lien entre ce qu'ils sont intéressés à faire et la manière dont ils passent leur temps libre (Joussemet *et al.*, 2003). Ce résultat se produit parce que le comportement ultérieur des élèves est régulé par les récompenses obtenues des autres et non par leurs propres intérêts. Si l'environnement n'offre pas d'incitatifs et de conséquences, alors les gens avec peu d'autorégulation autonome auront des difficultés à trouver en eux-mêmes la motivation nécessaire. Ils vont être vides émotionnellement, et le ressentir subjectivement.

4.6 *Avantages des incitations, conséquences et récompenses*

Les récompenses mettent parfois en péril la motivation intrinsèque, interfèrent avec l'apprentissage et entravent l'autorégulation autonome. Sachant cela, les chercheurs et les praticiens ont tenté d'utiliser les récompenses de manière à minimiser ce genre d'effets néfastes. Une façon de le faire, comme mentionné plus haut, est d'utiliser les récompenses qui sont inattendues et verbales (p. ex., la flatterie) et de s'abstenir d'utiliser celles qui sont attendues et matérielles (p. ex., des pots-de-vin). Un deuxième moyen est de limiter intentionnellement leur utilisation aux tâches qui ont peu d'intérêt intrinsèque mais une importance sociale élevée.

Une question pratique clé est de savoir si les motivateurs extrinsèques risquent d'avoir des effets nuisibles sur les tâches *peu ou pas* intéressantes. En d'autres termes, si une personne a peu de motivation intrinsèque pour une tâche qui peut être sapée, alors la motivation intrinsèque n'est pas susceptible d'être exposée à un danger en proposant une récompense. En effet, les recherches montrent que l'impact négatif des récompenses extrinsèques sur la motivation intrinsèque est limité aux activités intéressantes (Deci, Koestner & Ryan, 1999), car les récompenses extrinsèques n'ont aucun effet – ni entravant ni facilitateur – sur la motivation intrinsèque d'une personne pour les tâches sans intérêt.

Les incitations, les conséquences et les récompenses ont leurs avantages. Les récompenses peuvent faire qu'une tâche particulièrement inintéressante semble tout à coup mériter d'être poursuivie. Tant que la récompense est assez attrayante, les personnes récompensées s'engageront dans presque n'importe quelle tâche. Les enfants vont laver la vaisselle avec impatience, si cela leur permet de gagner un nouveau jouet. Les choses n'iront généralement pas de cette manière pour les enfants sans récompense, parce que laver la vaisselle n'est pas une chose intrinsèquement intéressante pour la plupart des gens. Sans une

récompense en jeu, les plats s'empilent dans l'évier. Dans le cadre de situations appliquées, les comportementalistes promettent souvent des récompenses si leurs clients effectuent des comportements comme faire ses devoirs chez soi, être à l'heure, s'affirmer soi-même, assister à un groupe de discussion ou y participer. Ils le font parce que leur expérience leur dit que, sans une récompense en jeu, leurs clients ne vont pas se livrer à ce genre de comportements à faible intérêt. Prenons en considération la valeur des motivateurs extrinsèques dans les cas suivants, où les chercheurs ont utilisé des récompenses pour augmenter l'importance des tâches socialement importantes, mais intrinsèquement sans intérêt :

- Développer des compétences de la vie quotidienne, comme s'habiller (Pierce & Schreibman, 1994).
- Réussir à faire arrêter les automobilistes au panneau d'arrêt (Van Houten & Retting, 2001).
- Augmenter la participation au recyclage (Austira, Hatfield, Grindle & Bailey, 1993).
- Augmenter la participation à la conservation d'énergie (Staats, Van Leeuwen & Wit, 2000).
- Motiver les enfants à commencer à faire leurs devoirs (Miller & Kelley, 1994).
- Apprendre aux enfants autistes à engager une conversation (Krantz & McClannahan, 1993).
- Augmenter la participation des personnes âgées à des activités physiques (Gallagher & Keenan, 2000).

Pour chacun de ces exemples, un argument peut être donné pour montrer que les préoccupations de la société consistent davantage à promouvoir les comportements souhaitables de la part des citoyens qu'à se soucier de préserver ou de protéger l'autonomie de l'individu, la motivation intrinsèque, la qualité de l'apprentissage et l'autorégulation autonome. En outre, certains praticiens sont arrivés à la conclusion qu'il n'y a pas de problèmes à utiliser des motivateurs extrinsèques lorsque la motivation intrinsèque d'une autre personne est faible (Witzel & Mercer, 2003). Ceci n'est toutefois pas nécessairement vrai. Considérons les quatre raisons suivantes de ne pas utiliser des motivateurs extrinsèques, même pour des efforts intrinsèquement sans intérêt (Kohn, 1993) :

1. Les motivateurs extrinsèques nuisent, une fois encore, à la qualité de la performance, et interfèrent avec le processus d'apprentissage.
2. Utiliser des récompenses détourne l'attention de la difficile question de savoir pourquoi une personne est invitée à accomplir une tâche de prime abord totalement dénuée d'intérêt.
3. Il existe de meilleurs moyens d'encourager la participation que de soudoyer quelqu'un de manière extrinsèque (voir la discussion dans la dernière section du chapitre).
4. Les motivateurs extrinsèques nuisent toujours à la capacité d'autorégulation autonome à long terme de l'individu.

Une fois tout ceci dit et fait, beaucoup de gens penseront que les motivateurs extrinsèques portent simplement à un niveau trop élevé le coût psychologique et développemental, en termes de motivation intrinsèque, de processus d'apprentissage, de qualité de l'apprentissage et d'autorégulation autonome. De plus, il y a de bien meilleures façons de motiver les

gens à s'engager dans des activités peu intéressantes (Jang, 2008 ; Reeve, Jang, Hardre & Omura, 2002), comme nous le verrons dans la dernière section de ce chapitre.

À ce stade-ci du chapitre, le débat pratique concernant l'effort de motiver les autres s'est centré sur la sagesse d'utiliser des récompenses extrinsèques : « Devrais-je promettre à mon enfant de lui acheter un jouet s'il est sage et laisse le médecin lui faire une piqûre, ou devrais-je m'abstenir de lui promettre une telle récompense ? » Deux décennies de recherches à propos de cette question ont montré que la question critique n'est pas « Devrais-je donner la récompense ou non ? » mais plutôt « De quelle façon devrais-je donner des récompenses ? ». La théorie de l'évaluation cognitive répond à cette seconde question. Celle-ci cherche à comprendre les implications motivationnelles et émotionnelles de la manière dont les récompenses sont proposées.

5. Théorie de l'évaluation cognitive

Lorsque les gens utilisent des incitations et des conséquences, ils cherchent généralement à créer chez d'autres personnes une motivation extrinsèque à s'engager dans une activité. Une bonne part du mobile animant l'utilisation d'un motivateur extrinsèque est donc la volonté de modeler, influencer, voire tout bonnement contrôler le comportement d'une autre personne. Parfois, la tentative de contrôle est évidente (p. ex. en utilisant l'argent pour pousser un enfant à porter un appareil dentaire ; voir la figure 5.1), mais dans d'autres cas elle est plus séduisante (p. ex., donner des boissons gazeuses gratuites à celui qui accepte d'être le « Bob » dans une soirée ; Brigham, Maier & Goodner, 1995). Ainsi, l'un des objectifs sous-jacents à presque tout motivateur extrinsèque est le contrôle du comportement d'une autre personne, en accroissant certains comportements souhaitables (ou en réduisant certains comportements indésirables). Mais il y a un deuxième objectif. Les incitations et les récompenses offrent aussi des retours informant la personne sur ses compétences pour la tâche. Les récompenses comme l'argent, les prix, les bonnes notes, les bourses d'études et les éloges verbaux n'ont pas seulement la fonction d'accroître le comportement (c'est-à-dire de contrôler le comportement), mais aussi de communiquer le message d'un travail bien fait (c'est-à-dire d'informer sur la compétence). Ce constat concernant la fonction double des récompenses soulève la question pratique des raisons pour lesquelles une personne donne une récompense à une autre : est-ce pour contrôler le comportement de l'autre personne ou pour l'informer quant à sa compétence ?

La théorie de l'évaluation cognitive affirme que *tous* les événements externes ont à la fois un aspect de contrôle et un aspect informatif (Deci & Ryan, 1985a). Cette théorie présuppose que les gens ont un besoin psychologique d'autonomie et de compétence (chapitre 6). De plus, selon cette théorie, le contrôle d'un événement externe affecte le besoin d'autonomie, alors que son aspect informationnel affecte le besoin de compétence. Formellement, la théorie de l'évaluation cognitive peut se résumer en une série de trois propositions. La théorie s'applique non seulement à la proposition d'incitations et de récompenses, mais également à la proposition de tout autre événement externe.

Selon la proposition 1, des événements externes (p. ex., proposer un choix) qui favorisent un *locus de causalité perçu* interne (LCP ; PLOC – *perceived locus of causality* en anglais) favorisent une motivation intrinsèque, parce que ces événements impliquent ou satisfont le besoin d'autonomie. Les événements externes (p. ex., proposer une récompense) qui favorisent un LCP externe favorisent une motivation extrinsèque, parce que ces événements

négligent le besoin d'autonomie et établissent à la place une contingence entre un comportement et une conséquence à venir. La proposition 1 pose par conséquent cette question : « Le but de l'événement extrinsèque est-il de contrôler le comportement d'une autre personne ? » Si non, l'autonomie et la motivation intrinsèque seront préservées et, si oui, l'autonomie et la motivation intrinsèque seront compromises, car la motivation extrinsèque remplace la motivation intrinsèque.

Selon la proposition 2, les événements qui augmentent la compétence perçue (p. ex., faire des compliments) favorisent la motivation intrinsèque, alors que les événements qui diminuent la compétence perçue (p. ex., faire des critiques) compromettent cette motivation. Ainsi, plus un événement externe communique des informations positives sur l'efficacité personnelle, plus il est susceptible de satisfaire le besoin de compétence et d'augmenter la motivation intrinsèque. La proposition 2 pose donc cette question : « Le but de l'événement extrinsèque est-il d'informer sur le sentiment de compétence d'une autre personne ? ». Si c'est le cas, la compétence perçue et la motivation intrinsèque vont augmenter ou chuter selon que l'événement externe communique des informations positive ou négative d'efficacité personnelle.

La contribution de ces deux propositions à la compréhension de l'importance motivationnelle des incitations, des conséquences et des récompenses est que les événements externes n'affectent pas seulement le *comportement* d'une personne, mais également ses *besoins psychologiques*. Si l'événement externe n'est ni contrôlant ni informatif, alors il va nourrir l'autonomie et la compétence, et ainsi augmenter un locus de causalité perçu interne, un sentiment de compétence, et une motivation intrinsèque. Toutefois, si l'événement externe est contrôlant et informatif, alors il va frustrer l'autonomie et la compétence et ainsi augmenter un locus de causalité perçu externe, un sentiment d'incompétence et une motivation extrinsèque.

La proposition 3 relie les deux premières propositions dans une déclaration théorique complète. Selon la proposition 3, l'importance relative de savoir si un événement est principalement un moyen de *contrôle* ou principalement un moyen d'*information* a un effet déterminant sur la motivation intrinsèque et extrinsèque. Des événements relativement contrôlants compromettent la motivation intrinsèque (via leur effet sur l'autonomie) et favorisent la motivation extrinsèque. Des événements relativement informatifs augmentent la motivation intrinsèque (via leur effet sur la compétence). Il est signalé dans la proposition 3 que l'utilité de la théorie de l'évaluation cognitive devient vraisemblable. Le lecteur peut utiliser la théorie de l'évaluation cognitive pour prédire – avant même qu'il ne soit proposé – l'effet que *tout* événement extrinsèque aura sur les motivations intrinsèques et extrinsèques, comme on le verra plus en détail dans l'encadré 5.1. Les questions essentielles deviennent : pour quelle raison suis-je en train d'administrer à une autre personne un événement externe ? Mon but est-il de contrôler son comportement ou de la renseigner sur sa compétence ?

5.1 *Deux exemples d'événements informatifs et d'événements contrôlants*

Tout événement externe – un compliment, de l'argent, une bourse d'étude, la surveillance, les délais, la compétition interpersonnelle, etc. – peut être administré dans un cadre relativement contrôlant ou dans un cadre relativement informatif. Considérons deux cas particuliers : les éloges et les compétitions

5.1.1 Les compliments

Considérons la façon dont le compliment fonctionne comme événement extrinsèque, parfois dans le but de contrôler le comportement d'autrui et parfois dans le but de le renseigner sur sa compétence dans un travail bien fait. Un superviseur utilisant le compliment peut par exemple le communiquer d'une manière informative, en disant : « Excellent travail, votre productivité a augmenté de 10 %. » Le superviseur peut, toutefois, communiquer le compliment d'une manière axée sur le contrôle, en disant : « Excellent travail, vous avez fait juste ce qu'il fallait. » Énoncer des phrases telles que « vous devriez », « vous devez », « vous avez à » et « il faudrait que vous » sur le ton du compliment donne comme feed-back un ton de pression (Ryan, 1982). C'est comme si le comportement n'était qu'une soumission à la pression (Ryan, Koestner & Deci, 1991). En revanche, fournir un feed-back clair, spécifique, et offrant un diagnostic sur la compétence, donne généralement au compliment une fonction hautement informative (Brophy, 1981). Par exemple, le compliment « excellent travail, j'ai remarqué que vous avez accueilli le client chaleureusement et avec un ton enjoué » exprime de manière informative la compétence d'un employé. La conclusion est que l'effet motivationnel n'est pas dans le compliment en lui-même, mais dans la façon dont il est adressé (Deci & Ryan, 1985a). L'important n'est donc pas tellement ce qui est dit mais plutôt les raisons pour lesquelles et la façon dont il est dit.

5.1.2 La compétition

Une deuxième illustration de la manière dont un même événement externe peut être relativement contrôlant ou informatif est la compétition interpersonnelle (Reeve & Deci, 1996). Lorsque le contexte social met beaucoup de pression sur la victoire (avec son public jugeant, un entraîneur qui crie, les journalistes qui espèrent faire la une de l'actualité, les trophées de championnat, les implications concernant les sommes d'argent à remporter, les perspectives de carrière), les concurrents sont généralement en compétition avec un sentiment de contingence, de pression, et le sentiment de faire le travail pour les autres. En vivant l'expérience de cette manière, sous contrôle, la compétition diminue la motivation intrinsèque, car les compétiteurs se préoccupent moins de la tâche elle-même que de la récompense à gagner (Deci, Betley *et al.*, 1981 ; Vallerand, Gauvin & Halliwell, 1986). L'objet de la compétition cesse d'être le jeu ou le sport et devient au contraire le fait de gagner. Même lorsque les gens gagnent une compétition à pression élevée, ils montrent moins de motivation intrinsèque (Deci, Betley *et al.*, 1981 ; Reeve & Deci, 1996). Cependant, lorsque le contexte social met peu d'accent sur le gain (une compétition lors d'une récréation, pas de public présent, pas de trophée ni de récompense monétaire en jeu, un coach soutenant l'autonomie), alors la dimension informative de la compétition peut émerger puisqu'elle est relativement plus saillante. Gagner et faire des progrès promeuvent la compétence perçue et augmentent la motivation intrinsèque, tandis que perdre et échouer dans sa progression sapent la compétence perçue et diminuent la motivation intrinsèque (McAuley & Tammen, 1989 ; Reeve, Olson & Cole, 1985). Même après qu'une personne a perdu une compétition, la motivation intrinsèque peut toujours être élevée si cette personne a le sentiment d'avoir fait une bonne performance (p. ex., supérieure à une norme personnelle ; Vansteenkiste & Deci, 2003).

La morale motivationnelle de cette histoire est que, pour que la motivation puisse s'épanouir, le sentiment de compétence et le sentiment d'autonomie doivent tous les deux être élevés (Fisher, 1978), et pour que ces sentiments soient élevés, il faut que l'événement

Encadré 5.1.
Prédire comment n'importe quel événement externe va affecter la motivation

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Vous pouvez prédire à l'avance quel effet n'importe quel événement externe aura sur la motivation.

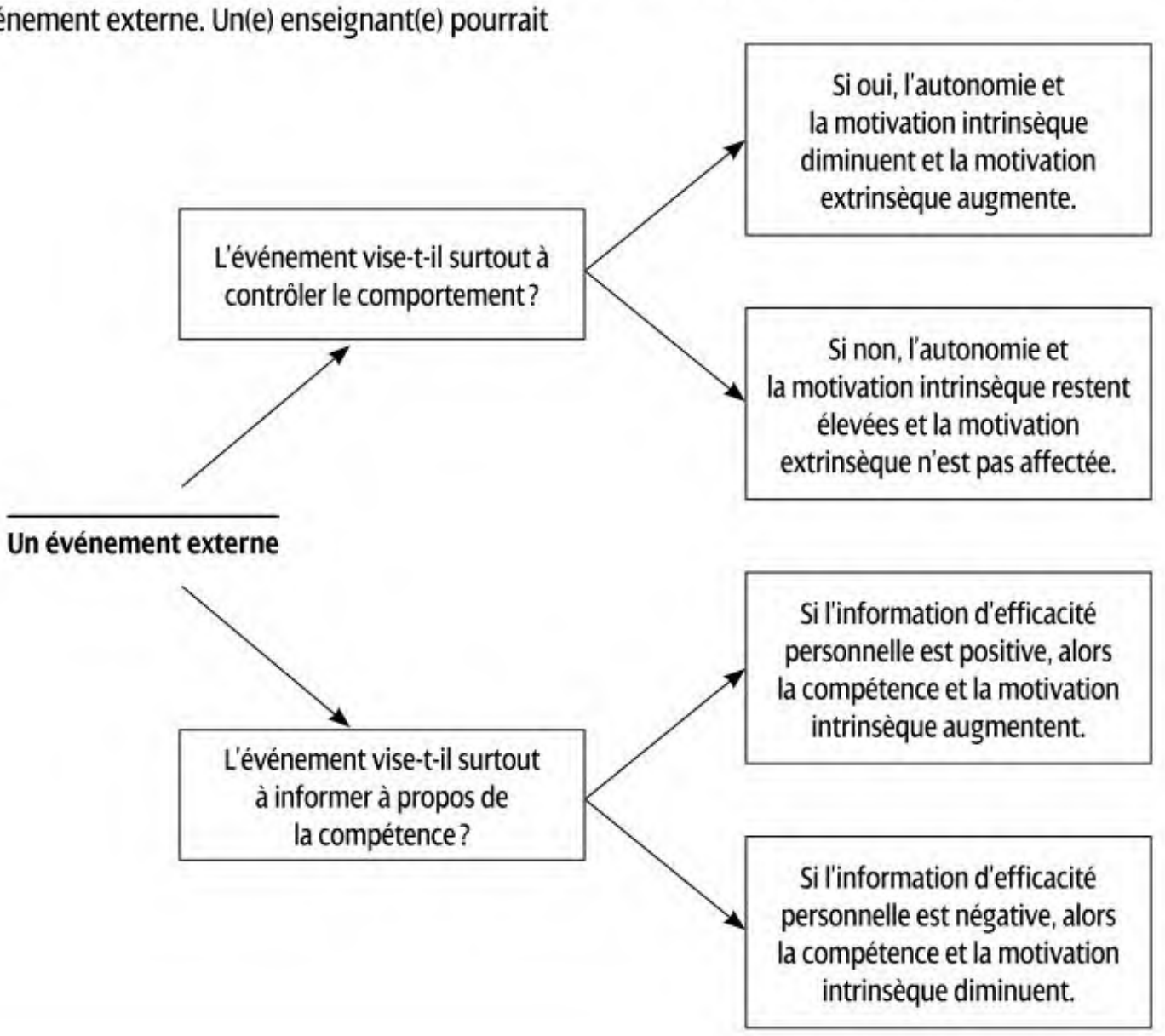
Lorsque les enseignants mettent des autocollants sur les devoirs des enfants, ils espèrent que l'autocollant les motivera à travailler dur. Lorsque les employeurs donnent des bonus de vacances de fin d'année, ils espèrent que l'argent et la reconnaissance motiveront les travailleurs à travailler dur. Et lorsque les mendiants lavent les vitres d'une voiture, ils espèrent que le conducteur leur donnera un peu d'argent. La logique est la suivante : à partir du moment où les autocollants, l'argent et les faveurs sont bons et attractifs, la motivation des enfants, des travailleurs et des conducteurs augmentera sans doute de façon positive.

La raison pour laquelle une récompense est donnée est au moins aussi importante que ce qui est donné. Une tape sincère dans le dos peut davantage améliorer la motivation qu'un gros chèque, si le chèque est associé à des contraintes. Fondamentalement, le but placé derrière la récompense (« Pourquoi cette personne me donne-t-elle cette récompense ? ») est plus important que la récompense elle-même. Comprendre comment un événement externe influe sur la motivation d'une autre personne est le domaine de la théorie de l'évaluation cognitive. La théorie peut être formulée dans l'organigramme accompagnant cet encadré.

Pour donner un sens à la figure, remplissez mentalement la case à l'extrême gauche d'un événement externe. Un(e) enseignant(e) pourrait par exemple être intéressé(e) par les effets motivationnels des événements externes comme des autocollants, des notes, des compliments, des tests ou des échéances. Ensuite, en allant de gauche à droite, déterminez l'objectif de l'événement externe ou la signification fonctionnelle. L'événement externe est-il utilisé pour contrôler le comportement, ou est-il utilisé pour informer sur la compétence ? Plus précisément, lequel de ces deux aspects est le plus saillant ?

Si l'événement externe est utilisé en grande partie pour contrôler le comportement, alors son impact sur la motivation sera de diminuer l'autodétermination, de diminuer la motivation intrinsèque et d'accroître la motivation extrinsèque. Si l'événement externe n'est pas utilisé pour contrôler le comportement, alors il ne diminuera pas l'autodétermination ni la motivation intrinsèque et n'augmentera pas la motivation extrinsèque. Si l'événement externe est utilisé pour communiquer qu'un travail est bien fait, alors son impact sur la motivation sera d'accroître les compétences et, de là, la motivation intrinsèque. Cependant, lorsque l'événement externe communique qu'un travail est mal fait, son impact sur la motivation sera de diminuer la compétence et, de là, la motivation intrinsèque.

Notez que pour prédire comment un événement externe aura une incidence sur la motivation d'une autre personne, la question essentielle n'est pas ce qu'est l'événement externe, mais plutôt pourquoi une personne l'applique à une autre personne.



externe proposé – tel que le compliment ou la compétition – soit présenté de façon non contrôlante et informative.

6. Types de motivation extrinsèque

La théorie de l'évaluation cognitive explique les changements en ce qui concerne les motivations intrinsèque et extrinsèque de gens pour des activités intéressantes – des activités qui sont, intrinsèquement, intéressantes, chouettes, nouvelles, stimulantes, divertissantes et attrayantes. Cette théorie ne s'applique toutefois pas aux activités qui sont, intrinsèquement, inintéressantes. La manière dont les personnes acquièrent (c'est-à-dire apprennent, internalisent et s'approprient) la motivation pour effectuer des activités inintéressantes est une question motivationnelle très importante. Certains jours, nous semblons agir selon un script quotidien qui nous guide d'une activité inintéressante à la suivante : nous nous levons tôt, prenons une douche, nous brossons les dents, faisons notre lit, attendons dans une file, prenons le bus pour aller au boulot, remplissons de la paperasse, participons à des réunions, et ainsi de suite. Il est donc intéressant de se poser la question des raisons pour lesquelles nous faisons ces choses inintéressantes, et des raisons pour lesquelles parfois nous faisons ces choses bien et sans réserve, et parfois sans soin et à contre-cœur. Parfois, nous nettoyons de façon superficielle, alors qu'à d'autres moments nous nettoyons avec beaucoup de soin et de façon minutieuse.

Comme vous pouvez le voir dans la figure 5.6, il existe trois types distincts de motivation : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985a, 1991 ; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992 ; Ryan & Deci, 2000b). Ces trois types de motivation peuvent être organisés sur un continuum de locus de causalité perçu ou d'autodétermination. À l'extrême gauche se trouve l'amotivation, ce qui veut littéralement dire « une absence de motivation », qui consiste en un état dans lequel la personne n'est motivée ni intrinsèque-

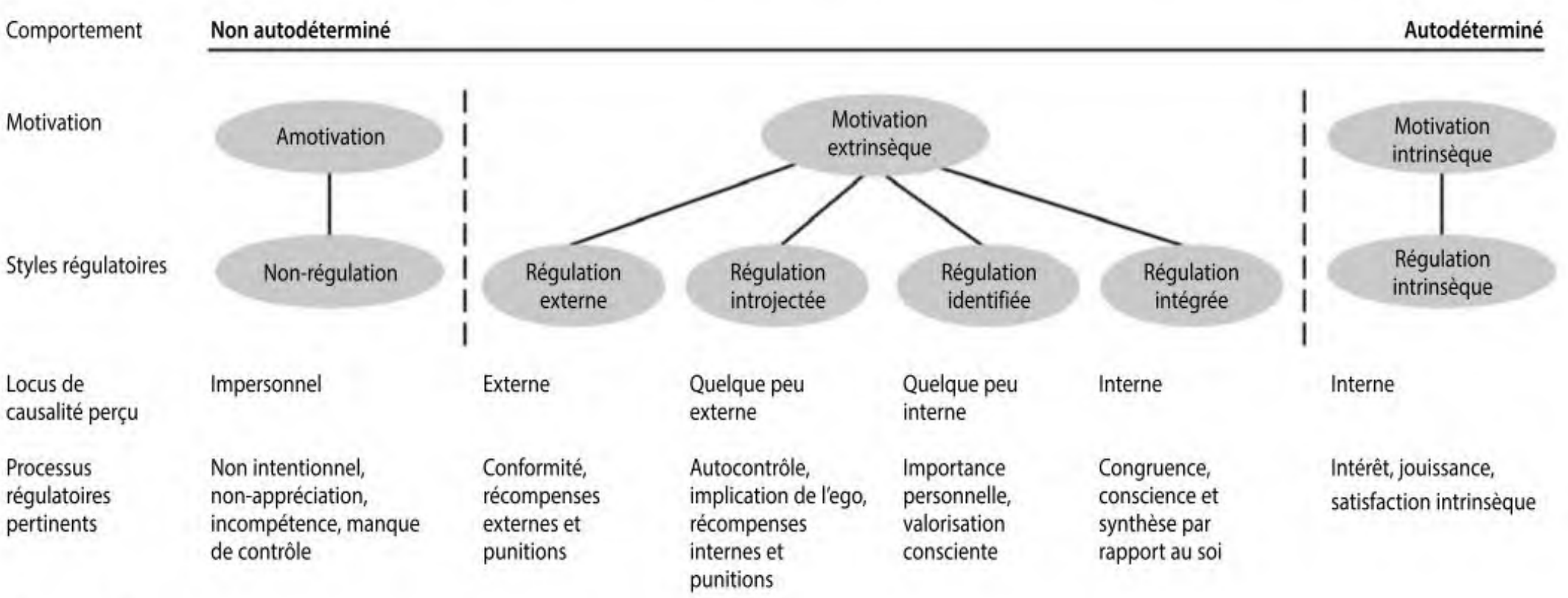


Figure 5.6.

Le continuum de l'autodétermination montrant les types de motivation.

Source : Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. Copyright 2000 par l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.

ment ni extrinsèquement (p. ex., un élève en décrochage scolaire, une athlète désillusionnée, ou un partenaire de vie apathique). Au centre de la figure, on retrouve quatre types de motivation extrinsèque, que l'on peut distinguer les uns des autres par leur degré d'autonomie : la régulation externe (pas autonome du tout), la régulation introjectée (légèrement autonome), la régulation identifiée (très autonome) et la régulation intégrée (entièrement autonome). À l'extrême droite, la motivation intrinsèque reflète l'acception entière de l'autonomie par l'individu et reflète les occasions lors desquelles une activité, en nourrissant les besoins psychologiques de l'individu, génère une satisfaction spontanée. Dans l'ensemble, le continuum de l'autodétermination varie de l'amotivation et l'absence de volonté à l'intérêt et le plaisir, en passant, dans l'ordre, par la conformité, l'autocontrôle et l'appréciation personnelle (Ryan & Deci, 2000b).

Il est important d'identifier des types de motivation car la quantité d'autonomie présente dans chaque état motivationnel a un effet considérable sur ce que les gens ressentent, pensent et font. Plus la motivation d'une personne est autonome, plus elle investit d'efforts, plus ces efforts sont investis de manière libre et volontaire, et plus ces efforts sont persévérants et productifs en termes d'apprentissage, de performance et de réussite (Ryan & Connell, 1989), et ceci est vrai lorsque les gens essaient de perdre du poids (Williams *et al.*, 1996), de réguler leur diabète (Williams, Freedman & Deci, 1998), de se rétablir à l'aide d'un programme de traitement de l'alcoolisme (Ryan, Plant & O'Malley, 1995), de se brosser les dents et d'aller chez le dentiste (Munster Halvari, Halvari, Bjørnebekk & Deci, 2010), d'avoir une alimentation saine (Pelletier, Dion, Slovenic-D'Angelo & Reid, 2004), de ressentir une intimité dans leur relation (Blais, Sabourin, Boucher & Vallerand, 1990), de proposer de l'aide aux autres (Weinstein & Ryan, 2010), de respecter un programme d'exercices physiques (Ryan *et al.*, 1997), de rester impliqué(e) dans un sport compétitif pendant plusieurs années (Pelletier, Fortier, Vallerand & Brière, 2001), de chercher un job en cas de non-emploi (Vansteenkiste *et al.*, 2004) et de s'impliquer dans des activités politiques (Koestner, Losier, Vallerand & Carducci, 1996) ou religieuses (Ryan, Rigby & King, 1993). Dans chacun de ces cas, le type ou la qualité de la motivation a une grande importance. Plus la motivation d'une personne est autonome, plus son fonctionnement est positif et plus les conséquences sont positives.

Le tableau 5.1 se centre spécifiquement sur les quatre types de motivation extrinsèque en utilisant l'exemple du recyclage (p. ex., « Pourquoi recyclez-vous ? » ; Pelletier, Tuson, Green-

Tableau 5.1.

Quatre types de motivation extrinsèque, illustrés par différentes réponses à la question : « Pourquoi dois-je recycler »

Type de motivation extrinsèque	Contingence externe en jeu	La raison pour laquelle je recycle est...	Citation illustrative
Régulation externe	Incitations, conséquences	« pour recevoir ou pour éviter une conséquence. »	« Je recycle pour recevoir 5 cents de chaque bouteille. »
Régulation introjectée	Éviter la culpabilité, booster l'estime de soi	« parce que je dois le faire. »	« Je recycle parce que je dois le faire si je veux me sentir bien (plutôt que coupable). »
Régulation identifiée	Valorisation, sens de l'importance	« parce que c'est important. »	« Je recycle parce que c'est important pour un environnement plus propre. »
Régulation intégrée	Congruence de valeur	« parce que ça reflète mes valeurs. »	« Je recycle parce que ça reflète et exprime ce que je suis et ce que je ressens. »

Demers, Noels & Beaton, 1998). Comme vous pouvez le voir grâce aux citations illustratives, les gens s'engagent dans une régulation externe principalement à cause de contraintes externes, de conformité sous la pression, et pour gagner une incitation, une conséquence ou une récompense extrinsèque (pas d'autonomie). Les gens s'engagent dans une régulation introjectée principalement à cause de contraintes internes, un sentiment d'autocontrôle, et pour éviter des émotions contrôlantes internes telles que la culpabilité et la honte (peu d'autonomie). Toutefois, les gens qui s'engagent dans des activités par régulation identifiée et intégrée le font parce qu'ils le veulent et le décident (ils agissent de manière autonome). En d'autres termes, les gens s'engagent dans une régulation identifiée parce qu'ils perçoivent l'activité en cours comme importante, la valorisent personnellement, ou la considèrent comme utile (autonomie élevée). Les gens s'engagent dans une régulation intégrée car ces comportements sont le reflet de leurs valeurs personnelles et de leur sentiment de qui ils sont – le sentiment de soi (autonomie très élevée). Dans chaque cas, le comportement (p. ex., le recyclage) est motivé de manière extrinsèque – le comportement a lieu dans le but de recevoir une conséquence qui est séparée de l'activité en soi, et ce qui est important est que chaque type de motivation extrinsèque varie quant à son degré d'autonomie ou d'autodétermination (Ryan & Connell, 1989).

6.1 *Régulation externe*

La régulation externe est le prototype de la motivation extrinsèque non autodéterminée. Les comportements régulés de manière externe sont effectués pour obtenir une récompense, pour éviter une punition ou pour satisfaire une certaine exigence externe. Pour la personne qui est régulée de manière externe, la présence *versus* l'absence de motivations extrinsèques (p. ex., récompenses, menaces) régule l'ascension et la chute de la motivation. Une personne qui est régulée de manière externe éprouve en général une difficulté à commencer une tâche, à moins qu'il y ait une invitation externe à le faire. Un(e) étudiant(e), par exemple, commence à étudier seulement quand un test est annoncé, ou commence à écrire une dissertation seulement lorsque la date limite approche. Sans le test ou la date limite, l'étudiant(e) régulé(e) de manière externe n'a pas la motivation nécessaire pour étudier ou pour écrire. Comparativement aux trois autres types de motivation extrinsèque, les gens qui sont motivés par régulation externe ont un mauvais fonctionnement et des conséquences relativement négatives (Deci & Ryan, 1987 ; Kohn, 1993 ; Ryan & Connell, 1989 ; Ryan & Deci, 2000a).

6.2 *Régulation introjectée*

La régulation introjectée implique la prise en compte, mais pas vraiment l'acceptation ou l'auto-endossement des exigences d'autres personnes pour penser, sentir ou se comporter d'une manière particulière. La régulation introjectée consiste essentiellement en une motivation par la culpabilité et la tyrannie des « *il faudrait que* » (« Tyranny of the shoulds », Horney, 1937). En substance, la personne, agissant comme un mandataire de l'environnement externe, se récompense émotionnellement pour avoir effectué un comportement défini comme bon par d'autres (se sentir fier) et se punit émotionnellement pour avoir effectué un comportement défini comme mauvais par d'autres (ressentir de la honte ou se sentir coupable). Par conséquent, une intériorisation partielle a eu lieu à la place d'une intégration authentique et volontaire ; une intériorisation complète est loin

d'être réalisée. Le signe révélateur que seule une intériorisation partielle a eu lieu réside dans le fait que la personne ressent des tensions et des pressions élevées dans l'accomplissement des comportements motivés de manière introjectée (p. ex. « je dois étudier ce soir, je dois ranger ma chambre aujourd'hui »). Avec la régulation introjectée, la personne produit les prescriptions d'une autre personne (ou de la société) dans son esprit, au point que la voix introjectée, et non le Soi en soi, génère la motivation à agir. Notons cependant que la régulation introjectée comprend l'évolution des structures internes, car le comportement est régi non par des contingences externes explicites, mais plutôt par des représentations intériorisées de ces contingences (c'est-à-dire la voix d'un parent, les attentes culturelles).

6.3 *Régulation identifiée*

La régulation identifiée correspond essentiellement à la motivation extrinsèque intériorisée et autodéterminée. Avec la régulation identifiée, la personne accepte volontairement le bien-fondé et l'utilité d'une croyance ou d'un comportement, parce que cette façon de penser ou de se comporter est considérée comme personnellement importante ou utile. Ainsi, si un(e) élève venait à croire que le travail supplémentaire en mathématiques était important (p. ex., il est utile pour une carrière en sciences), ou si un(e) athlète venait à croire qu'un entraînement supplémentaire sur sa technique, sa posture ou sa routine pré-performance était primordial, la motivation pour l'étude et pour l'entraînement serait extrinsèque, mais librement choisie. Le travail supplémentaire en mathématiques ou en sport est extrinsèque parce que ces comportements contribuent à d'autres objectifs (une carrière scientifique, devenir professionnel de tennis), mais il est librement choisi parce qu'il est perçu comme étant utile et précieux pour la vie. Faire du sport, aider les autres et coopérer avec les autres sont d'autres exemples de régulation identifiée, parce que beaucoup de gens font du sport, aident et coopèrent librement avec les autres, non parce qu'ils y prennent du plaisir mais parce qu'ils apprécient ce que de tels comportements peuvent leur apporter à eux ou à leurs relations avec les autres (Pavey, Greitemeyer & Sparks, 2012). Parce que ces façons de penser et d'agir sont évaluées et considérées comme personnellement importantes, les gens les intériorisent et s'identifient à elles et, de par cette intériorisation, ces façons de penser et d'agir deviennent autodéterminées et adoptées librement.

6.4 *Régulation intégrée*

La régulation intégrée constitue le type le plus autodéterminé de la motivation extrinsèque. Tandis que l'intériorisation est le processus par lequel on adopte une valeur ou une façon de se comporter, l'intégration est le processus par lequel des individus transforment complètement les valeurs et comportements identifiés dans le Soi (Ryan & Deci, 2000a). La régulation intégrée est autant un processus de développement qu'un type de motivation, parce qu'elle implique l'auto-évaluation nécessaire pour apporter de nouvelles façons de penser, de sentir, de se comporter, dans une congruence sans conflit avec les façons préexistantes du Soi de penser, de sentir et de se comporter. Par conséquent, l'intégration se produit sous forme d'identifications contraires isolées (p. ex., « le recyclage des journaux n'est pas amusant, mais je veux le faire quand même, parce qu'il est important pour l'environnement ») en cohérence et en concordance avec les valeurs existantes du soi (par exemple, « Je suis écolo »). Parce qu'elle est le type le plus autodéterminé de la motivation extrinsèque, la régulation intégrée est associée aux conséquences les plus positives,

telles que le développement prosocial et le bien-être psychologique (Ryan & Deci, 2000a ; Weinstein, Deci & Ryan, 2011 ; Weinstein, Przybylski & Ryan, 2013).

6.5 *Internalisation et intégration*

L'intériorisation désigne le processus par lequel un individu transforme une régulation (règle), un comportement ou une valeur autrefois imposé(e) de l'extérieur en quelque chose d'adopté et d'approuvé de manière interne (Ryan, Rigby & King, 1993). L'intégration désigne la transformation approfondie subséquente de cette régulation, comportement ou valeur internalisé(e) pour qu'il/elle fasse partie du sentiment de soi de la personne, au point où la régulation, le comportement ou la valeur naissent dans le soi et en émanent (Ryan & Deci, 2000a). En cas d'intégration complète, c'est la personne elle-même – et non l'environnement – qui génère la régulation, le comportement ou la valeur.

En cas d'internalisation, une personne adopte la régulation de l'agent de police consistant à arrêter la voiture à chaque panneau stop, adopte le comportement prescrit par le parent consistant à se brosser les dents avant de se coucher, adopte la valeur de la société concernant l'éducation et l'honnêteté. La personne adopte donc les régulations, comportements et valeurs prescrits par d'autres personnes ou la société. En cas d'intégration, la personne réfléchit aux mérites de ces régulations, comportements et valeurs, et évalue le degré auquel ils sont cohérents avec son sens de soi (Weinstein, Przybylski & Ryan, 2013). Après une période de réflexion et d'évaluation quant à la l'appartenance personnelle, certaines régulations internalisées sont tenues à distance : « Je sais que c'est important de faire du sport ; je sais que c'est bon pour la santé ; mais ce n'est pas ce que je suis ; ce n'est pas comme ça que je me vois. Je trouve que cette régulation a de la valeur, mais elle ne m'appartient pas, ce n'est pas moi. » D'autres internalisations, toutefois, sont entièrement intégrées dans le soi, et lorsqu'elles le sont, c'est ce qu'on appelle le processus d'intégration. Le degré d'autonomie qu'a une personne dans ses divers régulations, comportements et valeurs est important car ce degré d'internalisation et d'intégration est un bon prédicteur de la prosocialité, de la compétence, de l'ajustement et du bonheur d'une personne (Deci & Ryan, 2000 ; Downie, Koestner, ElGeledi & Cree, 2004 ; Pavey, Greitemeyer & Sparks, 2012 ; Pelletier, Dion, Slovinec-D'Angelo & Reid, 2004).

6.6 *L'amotivation*

Rappelez-vous de la figure 5.6, dans laquelle étaient présentés trois types de motivation, la troisième étant l'amotivation et les deux autres, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. L'amotivation veut littéralement dire « l'absence de motivation » (Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006). Il s'agit d'un état d'apathie motivationnelle dans laquelle les gens possèdent peu ou pas de raison (motif) pour investir l'énergie et les efforts nécessaires pour apprendre ou accomplir quelque chose. Durant un cours, par exemple, un(e) étudiant(e) amotivé(e) a tendance à juste être assis(e) de manière passive, à dormir (ou ne pas venir du tout), ou à faire semblant de participer (Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004).

L'amotivation est en fait un concept plutôt complexe, car il est composé de quatre aspects distincts mais intercorrélés (Green-Demers, Legault, Pelletier & Pelletier, 2008 ; Legault *et al.*, 2006 ; Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999 ; Shen *et al.*, 2010). Comme vous pou-

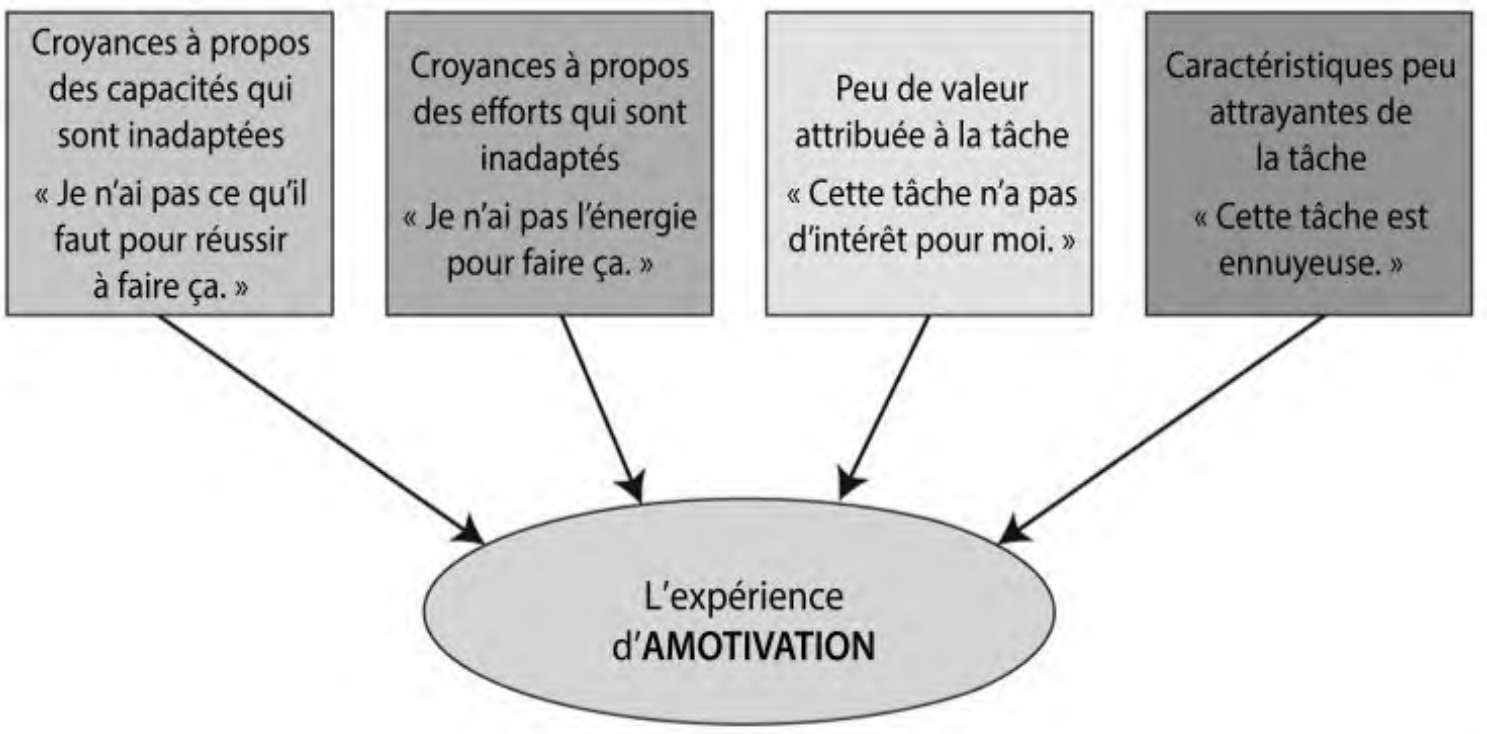


Figure 5.7.
Expérience en quatre parties de l'amotivation

vez le voir à la figure 5.7, l'amotivation comprend les quatre éléments interreliés de capacité faible, effort faible, valeur peu élevée et tâche non attrayante : la faible capacité, qui représente un sentiment d'incompétence et la croyance de ne pas avoir les habiletés suffisantes pour accomplir une tâche spécifique ; l'effort faible, qui représente un manque de désir à dépenser l'énergie qui est nécessaire pour accomplir un certain comportement ou une certaine tâche ; une valeur peu élevée, qui représente un manque quant à l'importance attribuée et l'utilité perçue d'une certaine tâche ; et une tâche non attrayante, qui représente la perception qu'il n'y a juste pas d'avantage à accomplir la tâche. L'amotivation est le pire profil de motivation à avoir, car il s'agit d'un prédicteur consistant et puissant d'un mauvais fonctionnement. Les étudiant(e)s qui rapportent avoir une amotivation élevée, par exemple, ont tendance à être peu engagé(e)s dans les cours, à apprendre peu, à avoir des stratégies de coping et d'apprentissage superficielles, à avoir de mauvaises performances scolaires et à décrocher (Ntoumanis *et al.*, 2004 ; Pelletier *et al.*, 1999 ; Shen *et al.*, 2010).

7. Motiver les autres dans des activités inintéressantes

Les personnes sont confrontées à un difficile problème de motivation quand elles essaient de motiver les autres (ou de se motiver elles-mêmes) à s'engager dans des activités inintéressantes, mais qui en valent la peine. Des illustrations de ce fait pourraient être des parents demandant à leurs enfants de se laver les mains avant le dîner, des enseignants demandant aux élèves de remplir une feuille de calcul comportant des problèmes mathématiques difficiles, ou des managers demandant à des employés d'être courtois avec les clients impolis. La première solution à un tel problème de motivation est, en général, d'utiliser une incitation pour pousser une personne à faire ce que vous voulez qu'elle fasse, comme un parent disant : « Si vous vous lavez les mains, vous aurez de la crème glacée pour le dessert ; mais si vous ne les lavez pas, vous n'en aurez pas. » Dans ce cas, c'est l'envie d'une crème glacée qui motive l'obéissance, et non la valorisation personnelle contenue dans le fait de se laver les mains. Le problème avec l'utilisation de récompenses prévues et tangibles, c'est qu'elles ne produisent que l'obéissance, un apprentissage de faible qualité, le fonctionnement minimal (mal laver les mains), et une dépendance à l'égard de régulations externes ultérieures.

La raison pour laquelle beaucoup utilisent des contingences externes pour motiver les autres est que par le couplage d'une contingence externe (récompense, échéance) avec une activité sans intérêt, ils espèrent redéfinir l'activité comme quelque chose « valant la peine d'être fait » plutôt que comme quelque chose « ne valant pas la peine d'être fait ». En conséquence, la contingence externe ajoutée crée une motivation à s'engager dans l'activité, que l'activité elle-même ne peut générer (parce que l'activité est si inintéressante). Reconnaissant que les contingences externes sont associées à un mauvais fonctionnement et à des effets secondaires imprévus, les chercheurs ont exploré des façons de favoriser des formes autodéterminées de motivation extrinsèque. Ces efforts ont donné lieu à deux stratégies motivationnelles pour motiver d'autres personnes à s'engager dans des activités inintéressantes et à en tirer des bénéfices – en fournissant une logique explicative et en suggérant des stratégies pour augmenter l'intérêt.

7.1 *Fournir des logiques explicatives*

La première façon de promouvoir une régulation identifiée lors d'une activité inintéressante est de fournir une logique explicative – une explication verbale des raisons pour lesquelles le fait de fournir des efforts lors d'une activité inintéressante peut être une chose personnellement utile et importante à faire (Assor, Kaplan & Roth, 2002 ; Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994 ; Husman & Lens, 1999 ; Jang, 2008 ; Reeve, Jang, Hardre & Omura, 2002 ; Vansteenkiste, Simons, Soenens & Lens, 2004). Voici deux illustrations :

- Un parent explique à un enfant pourquoi ratisser les feuilles est une chose importante et nécessaire à faire : « *Ratisser les feuilles est important, car ce soir, c'est Halloween, et en déblayant la cour, les enfants déguisés pourront venir frapper aux portes en disant "Farce ou friandise" !* »
- Un médecin explique à son patient pourquoi il doit faire du sport : « *Faire du sport trois fois par semaine est important car cela va nettoyer vos artères en augmentant votre bon cholestérol et en réduisant vos triglycérides. Ceci va diminuer le risque que vous ayez une crise cardiaque, améliorer votre humeur et votre énergie, et vous aider à regagner le contrôle sur votre poids et votre diabète.* »

Les gens qui entendent une logique convaincante et personnellement satisfaisante concernant les raisons pour lesquelles il est important de s'engager dans une activité inintéressante font généralement plus d'efforts et s'impliquent plus dans cette activité que les gens qui n'entendent pas cette logique explicative (Deci *et al.*, 1994 ; Jang, 2008 ; Newby, 1991 ; Reeve *et al.*, 2002 ; Vansteenkiste *et al.*, 2004). Une bonne logique explicative se place dans la perspective de la personne et lui fournit des informations qu'elle n'a pas encore. Le fait de fournir une logique explicative est une stratégie motivationnelle efficace parce que ceci peut déclencher un certain degré de valorisation, de régulation identifiée et d'internalisation.

7.2 *Suggérer des stratégies qui augmentent l'intérêt*

La stratégie motivationnelle consistant à fournir des logiques explicatives est particulièrement efficace pour les activités qui sont les plus inintéressantes. Mais une tâche ennuyeuse n'est pas obligée de le rester. Lorsque les gens s'engagent (ou lorsqu'on leur demande de s'engager) dans des activités relativement inintéressantes (faire les devoirs,

faire la lessive, faire de longs trajets en voiture), diverses stratégies pour générer un plus grand intérêt peuvent être utilisées (Jang, 2008 ; Sansone & Smith, 2000 ; Sansone, Weir, Harpster & Morgan, 1992). Parmi ces « stratégies augmentant l'intérêt », on retrouve notamment le fait de se fixer un objectif, intégrer l'activité dans un contexte imaginaire, ou ajouter une autre source de stimulation à la tâche (p. ex., jouer de la musique, travailler avec un(e) ami(e) ; Jang, 2008). En se fixant un objectif, la personne s'implique davantage dans la tâche pour atteindre cet objectif que pour la tâche en soi. Après tout, qu'est-ce qu'il y a d'intéressant aux activités sportives telles que donner un coup de pied dans un ballon, si ce n'est les objectifs ambitieux qui y sont liés ?

Donnons un exemple. Lorsqu'une institutrice voulait impliquer ses élèves dans un cours relativement ennuyeux sur les fractions, elle a décidé de présenter cette activité sous forme d'un jeu de « conquête de l'espace ». En résolvant les fractions dans un contexte ludique, les élèves se fixaient une série d'objectifs, travaillant dans un contexte imaginaire, et travaillaient en coopération avec leurs amis. Comparés aux élèves qui apprenaient les fractions de façon plus traditionnelle, ces élèves trouvaient la leçon intéressante et intégraient mieux la matière (Cordova & Lepper, 1996). La tâche des fractions n'était pas devenue plus intéressante en soi. Ce qui avait changé était que le fait de poursuivre un objectif, de placer la tâche au sein d'un contexte qui a un sens pour la personne et le fait de travailler entre amis ont permis de générer du sens et un intérêt que la tâche elle-même ne parvenait pas à générer.

Résumé

La motivation extrinsèque provient d'une raison créée par l'environnement pour entreprendre une action. Les événements externes, comme l'argent ou les cartes de fidélité, génèrent une motivation extrinsèque, dans la mesure où ils établissent une association de type « un moyen qui permet d'atteindre une fin » dans l'esprit de la personne : le moyen étant le comportement (aller au travail, faire ses courses dans un supermarché particulier) et la fin étant une conséquence attrayante (l'argent, les points sur la carte de fidélité). Au lieu de développer un désir de s'engager dans des comportements tels que travailler ou faire ses courses dans un supermarché particulier, les gens font plutôt tout ce qui leur apportera une récompense de l'environnement. La raison pour laquelle ils s'engagent dans le comportement est de recevoir la récompense ; la motivation est créée par l'environnement (par la présence de la récompense).

L'étude de la motivation extrinsèque tourne autour de trois concepts centraux : les incitations, les conséquences et les punitions. Une mesure incitative est un événement de l'environnement qui attire ou repousse une personne vers ou hors d'un plan d'action particulier. Les conséquences correspondent aux renforçateurs et aux punisseurs. Un renforçateur positif est un événement de l'environnement qui, lorsqu'il est présenté, augmente la probabilité d'un comportement futur (p. ex., de l'argent). Un renforçateur négatif est un événement de l'environnement qui, lorsqu'il est supprimé, augmente la probabilité d'un comportement futur (p. ex., la sonnerie d'un réveil). Un agent punitif est un événement de l'environnement qui, lorsqu'il est présenté, diminue la probabilité d'un comportement futur (p. ex., une contravention pour stationnement). Les principales différences entre les incitations et les conséquences sont (1) le moment où chacune se produit et (2) la façon dont chacune motive le comportement. Les incitations précèdent le comportement et attirent ou repoussent l'action ; les conséquences suivent les comportements et augmentent ou diminuent la force du comportement. Une récompense est quelque chose qui est offert d'une personne à une autre en échange de ses services ou réalisations ; parfois, les récompenses produisent le service ou la réalisation recherchés, parfois non.

Les incitations, conséquences et récompenses qui sont attendues et tangibles ont tendance à saper la motivation en produisant par mégarde les trois coûts cachés suivants : saper la motivation intrinsèque, interférer avec la qualité et le processus d'apprentissage et interférer avec la capacité à l'autorégulation autonome. La motivation intrinsèque est la propension inhérente à rechercher la nouveauté et les défis, à élargir et exercer ses capacités, à explorer et à apprendre. C'est un penchant naturel pour l'exploration, l'intérêt spontané et la maîtrise environnementale qui découle d'efforts innés pour la croissance personnelle et d'expériences de satisfaction de besoins psychologiques. Lorsque les gens sont motivés intrinsèquement, ils ont un niveau élevé d'engagement dans la tâche, ils agissent de manière créative, ils apprennent et traitent les informations de manière approfondie et conceptuelle, ils fonctionnent bien et ressentent davantage de vitalité et de bien-être.

La théorie d'évaluation cognitive permet de prédire à l'avance quels seront les effets en termes de motivation d'un événement extrinsèque. Cette théorie explique comment un événement extrinsèque (p. ex. argent, grade, date limite) affecte les motivations intrinsèques et extrinsèques, dès le moment où ces motivations sont médiées par l'effet de l'événement extrinsèque sur les besoins psychologiques de la compétence et de l'autonomie. Quand un événement extrinsèque est présenté de façon relativement contrôlante (c'est-à-dire fourni pour obtenir de l'obéissance), il augmente la motivation extrinsèque, mais diminue la motivation intrinsèque, en raison de ses effets néfastes sur l'autonomie. Quand un événement extrinsèque est présenté de façon relativement informative (c'est-à-dire fourni pour transmettre le message d'un travail bien fait), il augmente la motivation intrinsèque, en raison de son effet favorable sur la compétence. Par conséquent, le fait qu'un événement extrinsèque soit constructif ou destructif au niveau motivationnel dépend de l'importance relative de ses aspects de contrôle et d'information.

Selon la théorie de l'autodétermination, il existe quatre types de motivation extrinsèque qui peuvent être classés sur un continuum allant de pas d'autonomie à une autonomie totale. Dans le cas de la régulation externe (sans autonomie), les comportements sont effectués pour obtenir une récompense, pour éviter une punition ou pour satisfaire une certaine exigence externe. Dans le cas de la régulation introjectée (peu d'autonomie), la personne agit comme si elle appliquait les règles et les ordres d'autres personnes, à tel point que la voix introjectée génère des récompenses et des punitions auto-administrées. Dans le cas de la régulation identifiée (autonomie élevée), la personne s'identifie à l'importance personnelle d'un mode de pensée ou de comportement, prescrit de manière externe, et donc l'accepte comme sa propre façon de penser ou de se comporter. La régulation intégrée (autonomie complète) implique l'auto-évaluation qui est nécessaire pour adopter de nouvelles façons de penser et d'agir en congruence avec les façons préexistantes de penser et de se comporter. Le fait d'examiner les différents types de motivation extrinsèque attire l'attention sur le phénomène d'internalisation. Au travers de ce processus, l'individu transforme une régulation, un comportement ou une valeur prescrit(e) de manière externe en une régulation, un comportement ou une valeur adoptés de manière interne. De plus, il est important de placer les différents types de motivation extrinsèque sur un continuum, car plus une motivation extrinsèque est autonome ou autodéterminée, plus le développement social, l'ajustement personnel et le bien-être psychologique de cette personne seront élevés.

Ce chapitre se termine par un problème pratique : comment motiver des gens dans le cas d'activités inintéressantes ? Généralement, les gens ont tendance à proposer des récompenses afin de transformer une activité inintéressante en une activité qui vaut la peine d'être effectuée. Toutefois, cette approche est associée avec un fonctionnement de piètre qualité et des effets secondaires. Des chercheurs et chercheuses ont donc exploré des façons de promouvoir des types plus autonomes de motivation extrinsèque, telles que fournir une logique qui explique pour quelle raison l'activité inintéressante est suffisamment importante et utile pour justifier l'engagement de la personne. Des stratégies pour augmenter l'intérêt ont également été suggérées, telles que fixer des objectifs, intégrer l'activité dans un contexte imaginaire ou ajouter une stimulation au vécu de la tâche.

Lectures pour aller plus loin

Motivation extrinsèque

Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences : A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, *128*, 539-579.

Hall, R.V., Axelrod, S., Tyler, L., Grief, E., Jones, F.C., & Robertson, R. (1972). Modification of behavior problems in the home with a parent as observer and experimenter. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *5*, 53-64.

Coûts cachés de la récompense

Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627-668.

Hom, H.L., Jr. (1994). Can you predict the overjustification effect? *Teaching of Psychology*, *21*, 36-37.

Lepper, M.R., & Greene, D. (1975). Turning play into work : Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 479-486.

Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *PNAS*, *107*, 20911-20916.

Théorie de l'évaluation cognitive

Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior : The detrimental effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation. *Journal of Personality*, *52*, 233-248.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.

Types de motivation extrinsèque

Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 798-811.

Pavey, L., Greitemeyer, T., & Sparks, P. (2012). "I help because I want to, not because you tell me to" : Empathy increases autonomously motivated helping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *38*, 681-689.

CHAPITRE 6

Les besoins psychologiques

Sommaire

1. **Les besoins psychologiques** 166
2. **L'autonomie** 171
3. **La compétence** 181
4. **L'affiliation** 189
5. **Mettre le tout ensemble : les relations et contextes sociaux qui soutiennent la satisfaction des besoins psychologiques** 193

Imaginez que vous avez décidé de passer l'après-midi près d'un lac, par exemple le lac d'un camping ou d'un parc municipal. En vous allongeant sur la rive ensoleillée, vous remarquez une jeune fille qui s'amuse à lancer des pierres sur la surface de l'eau. Avant chaque coup, elle inspecte soigneusement les tas de pierres pour trouver la plus plate. Une fois la pierre dans sa main et avec un air déterminé, elle la lance de toutes ses forces. Chaque fois qu'une pierre saute comme prévu, elle sourit et son enthousiasme grandit. Chaque coup raté suscite une expression sombre, mais augmente aussi sa détermination et améliore sa technique. Dans un premier temps, elle essaie de faire rebondir chaque pierre une seule fois sur la surface de l'eau. Après un peu d'entraînement, elle commence à développer trois ou quatre techniques finement mises au point : un saut très long, des sauts courts et nombreux, et ainsi de suite. Elle fait semblant de jeter les autres pierres, les grosses et lourdes, comme des grenades parce que, dans son imagination, ces éclaboussures apparaissent comme des explosions. Durant une bonne partie de l'après-midi, elle continue à faire des ricochets.

La jeune fille est en train de jouer. Elle est intrinsèquement motivée. Pour elle, élevée en milieu urbain, le lac est un milieu relativement nouveau. Il lui permet d'utiliser son imagination d'une manière différente de celle de tous les jours. En jouant, elle se sent excitée et mise au défi de manière optimale, et a le sentiment d'être la cause de ce qui se passe. Chaque pierre et chaque lancer lui offrent un résultat différent. Chaque tentative défie ses compétences et lui donne une expérience qui est, d'une certaine façon, profondément satisfaisante, surtout lorsque son habileté se développe et la mène à améliorer ses résultats. Elle se sent compétente, libre et impliquée ; elle apprend, développe une compétence et est heureuse.

Un tel comportement est plus qu'un jeu futile. Il fait partie intégrante d'un développement sain. Le contexte du lac fournit à l'enfant une opportunité d'apprendre à pratiquer une activité uniquement pour l'expérience et le plaisir qu'elle procure.

Des contextes comme le sport, les loisirs, l'école, le travail et les voyages offrent également aux personnes des opportunités de s'engager dans des activités susceptibles d'impliquer et de satisfaire leurs besoins psychologiques. Ce chapitre étudie l'importance, sur un plan motivationnel, de trois besoins psychologiques : l'autonomie, la compétence et l'affiliation. Tout au long de ce chapitre, nous allons voir que, lorsque les gens se trouvent dans des environnements qui encouragent et nourrissent leurs besoins psychologiques, un engagement fort, un développement sain et une expérience optimale peuvent s'ensuivre.

1. Les besoins psychologiques

Les gens sont actifs de manière inhérente (Ryan & Deci, 2007). L'activité est notre état naturel, parce qu'il n'arrive jamais que nous ne fassions rien. Enfants, nous poussons et

tirons les choses, nous secouons, lançons, portons, explorons et posons des questions sur les objets qui nous entourent. Adultes, nous continuons à explorer, à jouer, à expérimenter, à nous engager. Nous jouons à des jeux, résolvons des mystères, lisons des livres, rendons visite à des amis, lançons des défis, avons des loisirs, surfons sur le Web, construisons de nouvelles choses et nous adonnons à un certain nombre d'activités parce que ces activités sont intéressantes et agréables à faire en soi.

Lorsqu'une activité exploite et implique nos besoins psychologiques, nous éprouvons de l'intérêt. L'intérêt est l'émotion qui signale que les besoins psychologiques internes sont impliqués par l'activité en cours. Lorsqu'une activité remplit nos besoins psychologiques, nous éprouvons de la jouissance. La jouissance est l'émotion qui signale que les besoins psychologiques internes ont été satisfaits par l'activité en cours. Donc, lorsque nous nous engageons dans une activité, nous ressentons de l'intérêt lié à la tâche (« C'est si intéressant ») et de la jouissance liée à celle-ci (« C'est si chouette »). En réalité, la cause motivationnelle pour laquelle nous nous engageons par rapport à notre environnement est d'impliquer et de satisfaire nos besoins psychologiques. Jouer à des jeux, résoudre des mystères et nous lancer des défis sont des activités intéressantes et agréables précisément parce qu'elles offrent des opportunités pour impliquer et satisfaire nos besoins psychologiques.

Les besoins psychologiques sont une contribution importante à l'analyse du comportement motivé (Deci & Ryan, 2000 ; Sheldon, 2011). Les besoins physiologiques tels que la soif et la faim émanent de déficits biologiques. Les faits de boire et de manger sont des comportements réactifs en termes de motivation, en ce sens que leur objectif est de réagir face à un déficit de l'organisme et de le soulager. Les besoins psychologiques sont qualitativement d'une nature différente. L'énergie générée par les besoins psychologiques est proactive. Les besoins promeuvent une volonté proactive de rechercher et s'engager dans un environnement qui sera capable de nourrir ces besoins. Vu que les besoins psychologiques poussent à l'exploration et à la recherche de défi, ils sont considérés comme des besoins de croissance (plutôt que de déficit).

1.1 *Les besoins psychologiques organismiques*

Les trois besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation sont des besoins psychologiques organismiques (Niemiec & Ryan, 2013 ; Ryan & Deci, 2008). Les théories organicistes de la motivation tirent leur nom du terme organisme, c'est-à-dire une entité vivante et interagissant activement avec son environnement (Blasi, 1976). Le bien-être de tout organisme dépend de son environnement parce que ce dernier offre les ressources dont l'organisme a besoin pour être bien, telles que la nourriture, l'eau, le soutien social et la stimulation intellectuelle. Les organismes ont également besoin des ressources de l'environnement pour grandir et concrétiser leurs potentiels latents. Lorsque l'environnement est soutenant et fournit ce dont les organismes ont besoin, ces derniers prospèrent ; quand l'environnement est hostile et ne fournit pas ce dont les organismes ont besoin, ces derniers souffrent.

Sachant qu'ils ont besoin d'un environnement soutenant plutôt qu'hostile, les organismes recherchent et choisissent certains environnements plutôt que d'autres. Ceci arrive par exemple lorsque quelqu'un choisit d'interagir avec une personne plutôt qu'une autre, de travailler dans une organisation plutôt qu'une autre, ou de conduire une voiture plutôt qu'une autre (Bandura, 2006). Une fois dans cet environnement particulier, un organisme en bonne santé essaiera de modifier cet environnement pour le rendre plus soutenant (et

moins frustrant), par exemple lorsqu'un étudiant exprime ses préférences, ses opinions et ses intérêts, et communique ses besoins au professeur (Reeve & Tseng, 2011a). Les environnements changent constamment, donc les organismes doivent faire preuve de flexibilité pour s'ajuster à ces changements. Pour s'adapter et être bien portants, les organismes doivent apprendre à remplacer une réponse qui fonctionnait mais qui est désuète (parce que l'environnement a changé) par une nouvelle réponse. Les organismes doivent donc croître : ils doivent intégrer des informations nouvelles, développer de nouvelles compétences, être ouverts à de nouveaux intérêts et découvrir des manières nouvelles et efficaces pour s'adapter. Dans l'ensemble, la préoccupation de l'approche organiciste porte sur la façon dont les organismes amorcent des interactions avec l'environnement, la façon dont les environnements changent, et la façon dont les organismes s'adaptent, changent et grandissent en fonction de ces interactions avec cet environnement.

L'opposé d'une approche organiciste est une approche mécaniste. Dans une théorie mécaniste, l'environnement agit sur la personne et la personne réagit. Par exemple, l'environnement produit de la chaleur, et la personne réagit de façon prévisible et automatique par la transpiration. La transpiration entraîne une perte d'eau, et quand les systèmes biologiques détectent cette perte, la soif apparaît assez automatiquement (c'est-à-dire de manière mécanique). Le chapitre 4 discute de ces besoins qui sont enracinés biologiquement. La personne et l'environnement sont liés par des liens unidirectionnels d'une manière telle que l'environnement agit et que la personne réagit. Les théories de la motivation présentées dans ce chapitre rejettent le point de vue mécaniste et adoptent le point de vue organiciste.

1.2 *La dialectique personne-environnement*

Dans une dialectique, la relation entre personne et environnement est réciproque (bidirectionnelle ; Deci & Ryan, 1991 ; Reeve, Deci & Ryan, 2004). En d'autres termes, l'environnement agit sur la personne et la personne, par réaction, change. De plus, la personne agit sur l'environnement et l'environnement, par réaction, change. Tous deux, environnement et personne, changent constamment. La dialectique personne-environnement peut également être conçue comme une activité transformationnelle (Sameroff, 2009). Lors d'une activité transformationnelle, ce que fait la personne transforme ce que fait l'environnement (p. ex., ce que l'enfant dit au parent transforme ce que le parent dira et fera à l'enfant). Lors d'une activité transformationnelle continue (l'enfant transforme l'activité de l'enseignant, et l'enseignant transforme l'activité de l'enfant), la relation entre la personne et l'environnement change (se transforme) constamment. Le résultat de cette transformation personne-environnement peut être une plus grande harmonie ou un plus grand conflit entre la personne et l'environnement (ceci sera discuté dans la section suivante).

La dialectique personne-environnement telle qu'elle est comprise dans l'approche organismique de la motivation est représentée dans la figure 6.1. Comme vous pouvez le voir dans la partie gauche de la figure 6.1 (« Personne »), la personne est active de manière intrinsèque. La source motivationnelle de cette activité intrinsèque est relativement complexe, mais concerne principalement les besoins psychologiques, la motivation intrinsèque, les intérêts et objectifs personnels et les valeurs de la personne. Ce chapitre aborde les besoins psychologiques et les objectifs personnels, alors que le chapitre précédent (le chapitre 5) portait sur la motivation intrinsèque et les valeurs adoptées par la personne (c'est-à-dire les types internalisés de la motivation extrinsèque). Ensemble, ces motivations représentent les « ressources motivationnelles internes » (Reeve, 1996), et ce sont ces ressources motiva-

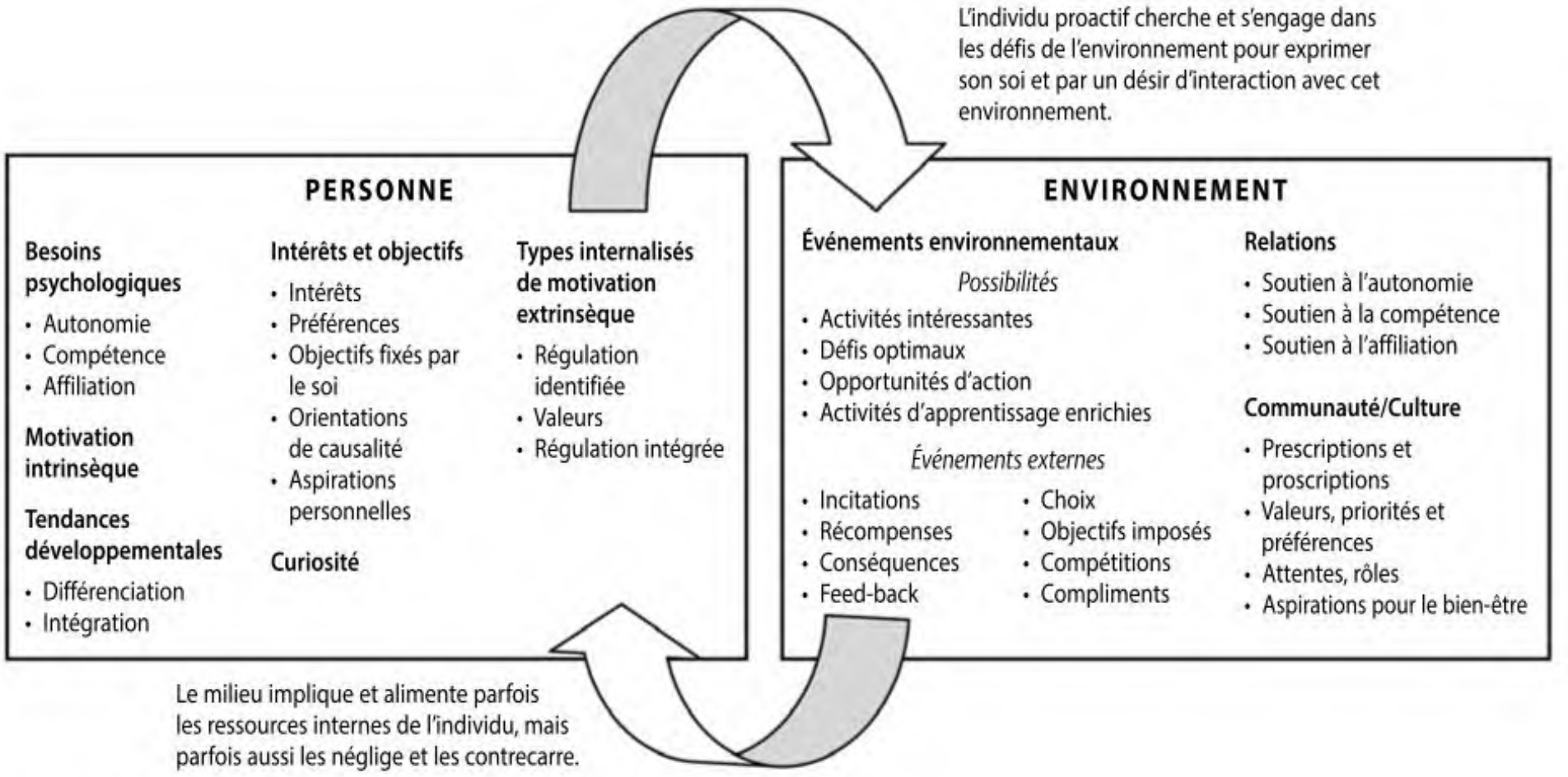


Figure 6.1.
Cadre théorique de la dialectique personne-environnement

tionnelles internes qui motivent l'agentivité, la recherche de défis et l'engagement de la personne, tel que représenté dans la flèche supérieure de la figure 6.1. Comme le montre la partie droite de la figure 6.1 (« Environnement »), l'environnement offre des possibilités (opportunités), des événements externes (des incitations, des récompenses, des conséquences, des feed-back, des compliments), des relations qui satisfont ou frustrent des besoins, et des prescriptions sociales et culturelles telles que les valeurs, les attentes et les conseils sur comment être heureux ou heureuse (Deci & Ryan, 1985a). Le degré auquel l'environnement est soutenant ou frustrant pour la personne est représenté par la flèche inférieure de la figure 6.1, car le soutien environnemental contribue à la croissance et au développement des ressources motivationnelles internes futures alors que la frustration environnementale sape la croissance et le développement de ces ressources.

1.3 *Harmonie vs conflit entre la personne et l'environnement*

Le résultat de la dialectique personne-environnement est une synthèse en perpétuel changement où les besoins de la personne sont assouvis par l'environnement et où l'environnement produit chez la personne de nouvelles formes de motivation. Par exemple, en regardant les entrées dans l'encadré « Personne » de la figure 6.1, vous pourrez vous rendre compte que certaines formes de motivation sont inhérentes à l'organisme, telles que les besoins psychologiques, la motivation intrinsèque, les tendances développementales et la curiosité, alors que d'autres formes de motivation sont adoptées par apprentissage, acquisition ou socialisation par l'environnement, telles que les objectifs, les valeurs et les deux types de motivation extrinsèque discutées dans le chapitre 5, la régulation identifiée et la régulation intégrée. En bref, la personne utilise ses ressources motivationnelles internes

pour interagir avec l'environnement et le changer, et l'environnement change et produit de nouvelles formes de motivation que la personne peut internaliser (c'est-à-dire de nouvelles ressources motivationnelles internes). Lorsque l'environnement est soutenant, les ressources motivationnelles internes de la personne sont dynamisées, et les formes autonomes de motivation extrinsèque sont internalisées (régulation identifiée, régulation intégrée). Le résultat de l'interaction entre la personne et l'environnement mène à une plus grande harmonie. Lorsque l'environnement est frustrant, les ressources motivationnelles internes de la personne sont amoindries et les formes contrôlées de motivation extrinsèque sont introjectées (régulation introjectée, régulation externe). Le résultat de l'interaction entre la personne et l'environnement mène à des conflits.

On peut apercevoir l'harmonie entre la personne et l'environnement (le fait qu'ils forment un ensemble) dans la vie de tous les jours de quatre façons différentes : l'engagement, le développement personnel, la santé et le bien-être. On peut également apercevoir le conflit ou un désaccord entre la personne et l'environnement (un état de combat, de lutte) dans la vie de tous les jours de quatre façons différentes : la résistance, la régression développementale et l'aliénation, la décomposition et le mal-être.

1.3.1 L'engagement

L'engagement désigne le degré auquel la personne est impliquée dans une activité en cours (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Lorsque les gens sont fortement engagés, les gens font attention, font des efforts, se montrent persévérants face aux défis et aux obstacles, réfléchissent de manière stratégique, se fixent des objectifs, posent des questions et contribuent de manière constructive au flux de l'activité en cours. Les théories organismiques de la motivation postulent que ces initiatives sont motivées par les besoins psychologiques de la personne (Deci & Ryan, 1985a ; White, 1959). La petite fille qui joue à faire des ricochets, présentée au début de ce chapitre, illustre de manière idéale cet engagement motivé, car elle poursuit ses propres objectifs (pour se sentir autonome) et viser l'efficacité et l'amélioration (pour se sentir compétente).

1.3.2 La croissance développementale

La croissance développementale désigne le degré auquel une personne est autonome, mature, responsable, authentique, liée aux autres personnes, capable de se motiver elle-même, efficace et autorégulée. La régression développementale désigne le degré auquel la personne est apathique, immature, irresponsable, prétentieuse, aliénée, indolente, impuissante et dépendante des autres (Ryan & Deci, 2000a). Les conséquences développementales positives de la croissance personnelle sont un fonctionnement efficace, des intérêts profonds et durables, l'apprentissage, le développement du talent et des compétences, un sentiment d'estime de soi, un niveau faible d'anxiété et de conflit et un sentiment d'unité et d'identité (Niemiec *et al.*, 2006 ; Sheldon & Kasser, 1995 ; Vansteenkiste *et al.*, 2005).

1.3.3 La santé

La santé désigne l'efficacité fonctionnelle de l'esprit et du corps et l'absence de maladie, de mal-être et de pathologie. La variable qui prédit au mieux les conséquences liées à la santé est le comportement de la personne (Schroeder, 2007), et les personnes sont plus susceptibles d'avoir un style de vie qui promeut la santé si leurs besoins psycho-

logiques sont satisfaits (Ryan, Patrick, Deci & Williams, 2008). Plus l'environnement et les relations (p. ex., avec les médecins, les dentistes et autres prestataires de soins) vont dans le sens des besoins psychologiques de la personne, plus cette personne tend à avoir des comportements sains, tels que le fait de manger des fruits et des légumes (Shaikh *et al.*, 2011), de faire du sport (Silvia *et al.*, 2011), de se brosser les dents (Halvari *et al.*, 2012) et de prendre des médicaments qui ont été prescrits (Williams *et al.*, 2009) ; et plus se présentent chez cette personne des conséquences positives en termes de santé, telles qu'une perte de poids (Williams *et al.*, 1996), un arrêt de fumer (Williams *et al.*, 2006), une amélioration de la santé buccale (Halvari *et al.*, 2013), une persévérance dans le traitement pour alcoolisme (Ryan, Plant & O'Malley, 1995), et une gestion personnelle efficace de la glycémie (Williams, Freedman & Deci, 1998) et du diabète (Williams *et al.*, 2005, 2009).

1.3.4 Le bien-être

Le bien-être désigne une bonne santé mentale, et plus spécifiquement la présence d'émotions positives et l'absence d'émotions négatives, un sentiment de sens, de cohérence et de satisfaction par rapport à la vie (Ryan & Deci, 2001 ; Ryan, Huta & Deci, 2008). Le bien-être est le signe évident d'une harmonie entre la personne et l'environnement, tout comme le mal-être est le signe évident d'un conflit entre les deux. Les personnes dont les besoins psychologiques sont remplis sont plus heureuses que celles dont les besoins psychologiques sont négligés ou frustrés. De plus, une même personne est plus heureuse les jours où ses besoins psychologiques sont satisfaits que les jours où ses besoins sont négligés ou frustrés (Sheldon, Ryan & Reis, 1996).

2. L'autonomie

Au moment de décider de ce que nous allons faire, nous apprécions jouir d'une marge de flexibilité dans le choix et les décisions. Nous voulons avoir le sentiment que nos actions nous appartiennent, qu'elles proviennent de nos choix. Nous voulons être ceux qui déterminent nos actions, plutôt que d'être forcés par une autre personne d'adopter une certaine ligne de conduite. Nous voulons que nos comportements découlent de et expriment nos intérêts, nos préférences et nos désirs. Nous voulons être ceux qui décident quoi faire, quand le faire, comment le faire, quand arrêter de le faire, et s'il faut le faire. En d'autres termes, nous avons besoin d'autonomie.

Formellement, l'autonomie (autodétermination) est le besoin de vivre l'expérience du choix dans l'initiation et la régulation du comportement, et elle reflète le désir d'avoir ses propres choix plutôt que d'être confronté à une détermination de ses actions par les événements de l'environnement (Deci & Ryan, 1985a). Notre comportement est autonome (ou autodéterminé) lorsque nos intérêts, préférences et besoins guident notre prise de décision de nous engager ou non dans une activité particulière. Nous ne sommes pas autodéterminés (c'est-à-dire que nos comportements sont déterminés par d'autres) lorsqu'une force extérieure exerce une pression pour que nous pensions, sentions ou nous comportions d'une façon particulière (Deci, 1980).

Les cinq items répertoriés dans le tableau 6.1 illustrent l'expérience d'autonomie dans la vie de tous les jours (Weinstein, Przybylski & Ryan, 2012). Chaque item évalue le degré auquel la personne se sent responsable et approuve ce qu'elle est en train de faire. Une

autre façon de décrire cette approbation serait de parler de « congruence », qui correspond à une réponse affirmative et sincère à des questions telles que : « Ceci est-il ma décision ? Ce comportement m'appartient-il ? Est-ce que je suis tout à fait d'accord avec cette décision et ces actions ? Cette décision et ces comportements sont-ils congruents avec mes propres intérêts, préférences et objectifs ? » Le contraire de la congruence serait le conflit, car la personne pense : « Je fais cela uniquement parce que je suis obligé, pas parce que j'en ai envie. »

Les items du tableau 6.1 illustrent l'autonomie perçue comme un trait – comme une caractéristique de personnalité durable – alors que l'autonomie perçue est généralement vécue comme un état – comme une expérience ponctuelle d'approbation personnelle *vs* le sentiment d'être contrôlé et forcé par des forces externes. L'autonomie perçue peut varier d'un moment à un autre, d'une situation à une autre, et d'une relation à une autre : une personne peut ressentir un niveau élevé d'autonomie en cuisinant un repas à la maison avec sa famille, mais ressentir un niveau faible d'autonomie au travail avec les collègues directs et les supérieurs (ou vice versa). Au niveau ponctuel, trois qualités expérientielles travaillent côte à côte pour définir l'expérience subjective de l'autonomie : un locus de causalité perçu interne, le sentiment d'avoir le choix, et la volition (sentir la liberté de formuler un choix et d'exercer sa volonté), comme le montre la figure 6.2. Le locus de causalité perçu (LCP) se réfère à la compréhension par une personne de la source causale de ses actes motivés (Heider, 1958). Le LCP existe au sein d'un continuum bipolaire s'étendant de l'interne à l'externe. Ce continuum reflète la perception par la personne que son comportement est initié par une source personnelle (LCP interne) ou environnementale (LCP externe). Par exemple, pourquoi lire un livre ? Si la raison pour laquelle vous lisez est un agent motivationnel en soi (intérêt, valeur, objectif personnel), alors vous lisez à partir d'un LCP interne. La lecture émane de vous – d'une causalité interne. Toutefois, si la raison pour laquelle vous lisez est un agent motivationnel de l'environnement (un rapport écrit à rendre, un test imminent, le patron), alors vous lisez à partir d'un LCP externe. La lecture émane d'une force externe – d'une causalité externe. Certains préfèrent utiliser les termes « origine » et « pion » pour distinguer un LCP interne d'un LCP externe (deCharms, 1968, 1976, 1984 ; Ryan & Grolnick, 1986). Les personnes de type « origine » sont à l'origine de leur propre comportement intentionnel. Le « pion » est une métaphore empruntée au jeu d'échecs, relatant l'expérience que nous ressentons lorsque des gens puissants nous bousculent, comme les patrons vis-à-vis de leurs employés, les sergents vis-à-vis de leurs soldats et les parents vis-à-vis de leurs enfants.

Tableau 6.1.

Items de questionnaire qui représentent l'autonomie perçue sous forme de responsabilité et de congruence

1	Mes décisions représentent mes valeurs et mes sentiments les plus importants.
2	Je m'identifie fortement aux actions que j'entreprends.
3	Mes actions sont congruentes avec ma personne.
4	J'adhère de tout mon être aux décisions importantes que je prends.
5	Mes décisions sont fortement influencées par les choses que je veux ou qui sont importantes pour moi.

Source : Adapté de The index of autonomous functioning : Development of a scale of human autonomy, par N. Weinstein, A.K. Przybylski & R.M. Ryan, 2013, *Journal of Research in Personality*, *46*, 397-413. Adapté avec permission.

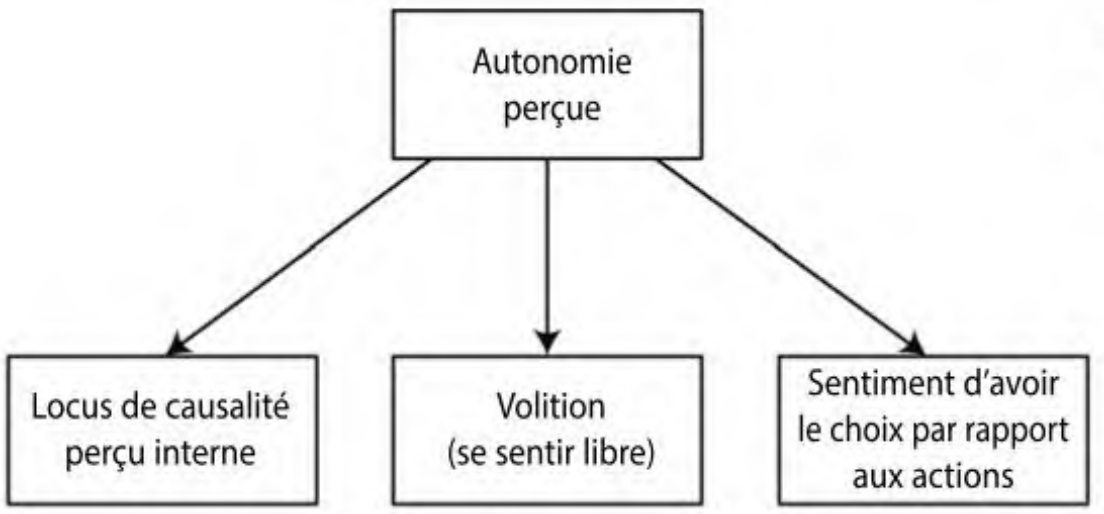


Figure 6.2.
Trois qualités subjectives liées au sentiment d'autonomie

La volition est une volonté authentique et exempte de pression de s'engager dans une activité (Deci, Ryan & Williams, 1995 ; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Elle désigne la façon dont les gens se sentent libres ou contraints lorsqu'ils font ce qu'ils veulent faire (p. ex., jouer, étudier, parler), ainsi que la façon dont ils se sentent libres ou contraints lorsqu'ils évitent ce qu'ils ne veulent pas faire (p. ex., ne pas fumer, ne pas manger, ne pas s'excuser). Dans le cas de la volition, la personne pense : « Oui, je veux faire ceci, et je suis libre de le faire ou non » (Deci & Ryan, 1987 ; Ryan, Koestner & Deci, 1991). Le contraire de la volition et du sentiment d'être libre est le fait de sentir une pression ou obligation d'entreprendre une certaine action ; la personne pense donc : « Indépendamment du fait que je le veuille ou non, je dois simplement faire ceci » (Ryan, 1982 ; Ryan *et al.*, 1991 ; Ryan, Mims & Koestner, 1983).

Le sentiment d'avoir le choix est le sentiment subjectif que la personne a une flexibilité dans la prise de décision d'agir ou non, ou d'adopter une ligne de conduite plutôt qu'une autre. Le contraire du sentiment d'avoir le choix est un sentiment d'obligation et de rigidité. Ce sentiment d'obligation donne à nos pensées, à nos sentiments et nos comportements un ton émotionnel caractérisé par la pression (« je dois »), plutôt que par l'intérêt (« je veux ») comme c'est le cas pour le sentiment d'avoir le choix.

2.1 *Le casse-tête du choix*

Donner à une personne la possibilité de choisir est le moyen le plus évident et le plus utilisé pour soutenir son besoin d'autonomie (Flowerday & Schraw, 2000). Il y a toutefois une différence entre l'événement environnemental d'avoir un choix et l'expérience personnelle d'un choix réel. La compréhension de cette différence est une façon excellente de comprendre la nature du besoin psychologique d'autonomie (Patall, 2012).

Le fait de fournir des choix aux autres est un casse-tête (un problème difficile à résoudre) car il arrive en effet que le choix motive les personnes, mais ce n'est pas toujours le cas. Le fait de fournir des choix augmente généralement l'autonomie perçue et la motivation intrinsèque des gens (Zuckerman *et al.*, 1978). Toutefois, tous les choix ne sont pas pareils et, par conséquent, tous les choix ne promeuvent pas l'autonomie (Patall, Cooper & Robinson, 2008 ; Reeve, Nix & Hamm, 2003 ; Williams, 1998). Le casse-tête est donc le suivant : la proposition d'un choix nourrit-elle oui ou non l'autonomie et la motivation intrinsèque ?

Un choix entre des options prescrites proposées par d'autres personnes peut très bien ne pas entrer en adéquation avec le besoin d'autonomie (p. ex., « Veux-tu écouter de la musique country ou de la musique classique ? » ; Overskeid & Svartdal, 1996 ; Parker & Lepper, 1992 ; Schraw, Flowerday & Reisetter, 1996). Par exemple, dans une expérience, on propo-

sait aux participants le choix entre remplir une grille de mots croisés ou travailler sur une dissertation. Ceci ne menait à aucune augmentation de l'autonomie, de l'engagement et de la performance (Flowerday & Schraw, 2003). De manière similaire, le fait de proposer à des étudiants une liste de choix de sujets pour écrire une dissertation n'apportait aucun bénéfice en termes d'autonomie ou de performance (Flowerday, Schraw & Stevens, 2004). Dans ces situations de choix exclusifs (« soit soit »), la personne est contrainte de faire un choix (Moller, Deci & Ryan, 2006). Il s'agit de « choisir une option » plutôt que de choisir réellement (Katz & Assor, 2007). D'autres mettent en évidence que si quelqu'un a trop d'options parmi lesquelles choisir – comme choisir parmi 80 teintes de peinture bleue – cela peut s'avérer écrasant et démotivant (Iyengar, 2010). En revanche, lorsque les gens ont vraiment le choix quant à leurs actions (p. ex., « As-tu envie d'écouter de la musique ? ») et lorsqu'ils ont l'opportunité de faire des choix qui sont lourds de sens dans leur vie, ils ont un sentiment élevé d'autonomie (Cordova & Lepper, 1996 ; Katz & Assor, 2007 ; Reeve *et al.*, 2003 ; Williams, 1998). En effet, le fait d'avoir l'occasion de faire des choix qui reflètent leurs valeurs, leurs objectifs et leurs intérêts personnels profonds augmente le sentiment d'autonomie des gens. Une telle expérience d'autonomie mène à un fonctionnement positif en termes de motivation intrinsèque, d'efforts, de créativité, de préférence pour les défis et de performance (Moller *et al.*, 2006 ; Patall *et al.*, 2008).

L'action de choisir est à la fois complexe et importante (Iyengar, 2010 ; Patall, 2012 ; Patall, Dent, Oyer & Wynn, 2013). Choisir est complexe car le fait d'avoir plusieurs choix possibles peut avoir la conséquence d'augmenter l'autonomie et la performance, mais ce n'est pas systématique (Katz & Assor, 2007 ; Moller, Deci & Ryan, 2006). Il y a donc une part de compétence dans l'art de choisir (Iyengar, 2010). La meilleure façon d'illustrer ceci est probablement au travers de la théorie de l'évaluation cognitive, telle que présentée dans le chapitre 5 : le choix – comme tout autre événement externe – peut être proposé de façon informationnelle ou de façon contrôlante. Lorsque le choix est proposé de façon informationnelle, les personnes donnent un choix à quelqu'un qui fait appel à ses préférences et ses buts personnels (p. ex., « Qu'est-ce que tu as envie de faire ? »). Lorsque les choix sont proposés de façon contrôlante, les gens donnent un choix à quelqu'un qui est en fait une façon de le/la manipuler ou de le/la contrôler (p. ex., « Tu peux choisir de manger tes légumes ou alors de rester à table toute la nuit. »).

2.2 *Soutenir l'autonomie*

Les environnements, les contextes sociaux, les relations interpersonnelles et les cultures varient selon leur degré, élevé ou faible, de soutien du besoin d'autonomie d'une personne. Lorsque ces influences environnementales impliquent, dynamisent et nourrissent le besoin d'autonomie de la personne, elles sont décrites comme « soutenant l'autonomie » ; lorsque ces influences environnementales négligent ou cherchent à faire taire et à frustrer le besoin d'autonomie de la personne, elles sont décrites comme « contrôlantes » (Deci & Ryan, 1987 ; Reeve, 2009). Au niveau pratique, le soutien à l'autonomie consiste en ce qu'une personne dit et fait pour nourrir le besoin psychologique d'autonomie de quelqu'un d'autre. Ceci se fait généralement en adoptant le point de vue de l'autre, puis en faisant des efforts pour identifier, nourrir et dynamiser les ressources motivationnelles internes de l'autre (p. ex., rendre une activité d'apprentissage plus intéressante ou pertinente par rapport aux objectifs personnels d'un(e) étudiant(e)). Le contrôle quant à lui consiste en ce qu'une personne dit et fait pour réprimer le besoin psychologique d'autono-

mie de l'autre. Le contrôle comportemental se fait généralement en ignorant ou en ne pas tenant compte du point de vue de l'autre, puis en lui mettant la pression pour qu'il ou elle se conforme à une façon prescrite de penser, de se sentir ou de se comporter (p. ex., « Ce n'est pas mon problème que vous soyez fatigué(e), finissez le travail avant midi, sinon vous allez voir. »). Pour distinguer entre le soutien à l'autonomie et le contrôle comportemental, le tableau 6.2 fournit la définition, les conditions favorables et les comportements interpersonnels associés avec le soutien à l'autonomie et le contrôle comportemental (Reeve, 2009).

Tableau 6.2.

Conditions favorables et comportements interpersonnels associés avec le soutien à l'autonomie et le contrôle comportemental

Soutien à l'autonomie	Contrôle
Conditions favorables	**Conditions favorables**
Prend le point de vue de l'autre personne et adopte son cadre de référence	Prend seulement son propre point de vue et son propre cadre de référence (en ignorant ceux de l'autre)
Invite, accueille et intègre les pensées, sentiments et comportements de l'autre dans le flux de l'activité ou de la conversation	S'introduit dans les pensées, sentiments et comportements de l'autre et essaie de les changer
Soutient la capacité de l'autre à l'autorégulation autonome	Met la pression pour que la personne pense, se sente et se comporte d'une façon prescrite ou « correcte » tel que définie par un autre.
Comportements interpersonnels	**Comportements interpersonnels**
Nourrit les ressources motivationnelles internes	Se base sur des sources environnementales de motivation
Fournit des logiques explicatives	Néglige les logiques explicatives
Écoute de manière empathique, et s'appuie sur un langage non contrôlant et informationnel	Exprime des directives et s'appuie ensuite sur un langage contrôlant et induisant une pression
Montre de la patience pour donner à la personne le temps d'apprendre à son propre rythme et de s'ajuster	Montre peu de patience, poussant l'autre à produire rapidement une bonne réponse ou un comportement prescrit
Reconnaît et accepte les expressions d'affects négatifs de l'autre	Impose le pouvoir de négliger et faire taire les plaintes et expressions d'affects négatifs de l'autre

Comme indiqué dans la partie supérieure gauche du tableau 6.2, le point de départ de tout effort pour soutenir l'autonomie chez les autres est de prendre leur point de vue et d'adopter leur cadre de référence concernant la situation. Ceci se fait généralement grâce à la conversation et la discussion (p. ex., « Qu'est-ce qui est intéressant ? Qu'est-ce qui est le plus important ? Qu'aimerais-tu faire ? Qu'est-ce que tu penses de ceci ? »), bien que cela demande également une bonne dose d'écoute, de contrôle de soi (p. ex., expressions faciales, ton de la voix), de flexibilité et d'ouverture par rapport aux suggestions et priorités de l'autre personne. La partie inférieure gauche du tableau 6.2 indique ce que les parents, enseignants, entraîneurs, managers, médecins, dentistes, coachs personnels et autres disent et font lorsqu'ils tentent de motiver et d'impliquer d'autres personnes (c'est-à-dire

leurs enfants, étudiant(e)s, élèves, sportifs, employés, clients), tandis que la partie inférieure droite indique ce que des parents, enseignants, entraîneurs et autres disent et font pour motiver les autres. L'encadré 6.1 fournit une activité qui vous aidera à réfléchir à la qualité de votre style motivationnel à l'égard des autres : soutient-il l'autonomie ou est-il contrôlant ?

2.2.1 Nourrir les ressources motivationnelles internes

Lorsque des enseignants proposent une leçon à leurs élèves, ou lorsque des employeurs donnent du travail à leurs employés, comment font-ils/elles pour éveiller leur initiative, leur enthousiasme et leur motivation à s'engager de manière productive dans le travail ? Les gens qui ont un style de motivation qui soutient l'autonomie cherchent à dynamiser les ressources motivationnelles de l'autre personne. Ils vont présenter le travail qui est à faire comme étant cohérent avec les intérêts, les préférences, les valeurs, les objectifs personnels, les défis et les besoins psychologiques de l'autre personne. Avant de présenter le travail à l'autre, ils/elles vont lui poser les questions suivantes : « Comment puis-je rendre cette tâche plus intéressante ? Comment puis-je revoir la tâche afin de la rendre personnellement importante pour vous ? Comment puis-je la restructurer pour qu'elle satisfasse mieux vos besoins ? » Les gens qui ont un style de motivation contrôlant ignorent ou ne tiennent pas compte des ressources motivationnelles internes de l'autre personne, et se contentent de lui dire quoi faire. Pour motiver l'autre à faire ce qu'on lui dit de faire, ils vont proposer une source environnementale de motivation : une incitation, une récompense, une deadline, un ordre, une menace ou une punition. En ajoutant un motivateur extrinsèque, l'idée n'est pas de soutenir l'autonomie, mais plutôt de faire pression sur la personne pour qu'elle se conforme.

2.2.2 Fournir des logiques explicatives

Nourrir les ressources motivationnelles internes est une stratégie motivationnelle utile lorsque la tâche en cours a un intérêt potentiel, mais parfois nous demandons aux gens de faire des choses qui sont tout simplement peu intéressantes. Par exemple, les parents demandent à leurs enfants de ranger leur chambre, et les enseignants demandent à leurs élèves de respecter les règles. Pour motiver les autres à accomplir des tâches sans intérêt, les gens ayant un style soutenant l'autonomie communiquent la valeur, le mérite, le sens, l'utilité ou l'importance qu'il y a à s'engager dans ces types de comportements (p. ex., « Il est important que vous suiviez les règles, car nous avons besoin de respecter les droits de chacun(e) dans la classe et aider chacun(e) à se sentir en sécurité et accepté(e) »). Favoriser la valorisation implique l'utilisation d'une phrase explicative du type « parce que » à la requête, en vue d'expliquer pourquoi la requête ou l'activité mérite vraiment le temps et l'effort de l'autre. Les personnes avec des styles motivants fondés sur le contrôle ne prennent pas, quant à elles, le temps d'expliquer pourquoi cela vaut la peine de s'engager dans cette activité, en disant des choses non explicatives telles que « Fais-le » ou « Fais-le parce que je t'ai dit de le faire ». Comme nous l'avons indiqué à la fin du chapitre 5, le fait de proposer des logiques explicatives offre à l'autre personne l'opportunité d'internaliser et d'accepter volontairement des règles, contraintes et limites imposées de l'extérieur. Une fois internalisées, les personnes font des efforts de manière volontaire (autonome) même pour les activités inintéressantes (mais importantes) (Jang, 2008 ; Reeve *et al.*, 2002).

2.2.3 Écouter de manière empathique, se baser sur un langage informationnel

Parfois, les gens sont apathiques ; à d'autres moments, ils produisent des résultats médiocres ; et à d'autres moments encore, ils se comportent de manière inappropriée. Les

Encadré 6.1.
Votre style motivationnel

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour comprendre votre propre façon de motiver les autres.

De quelles façons tentez-vous de motiver les gens autour de vous ? Que dites-vous ? Que faites-vous ? Ci-dessous, vous trouverez deux styles motivationnels utilisés en classe par des enseignants et enseignantes. Imaginez-vous à la place de cette personne, lisez chaque scénario et réfléchissez au degré auquel cette façon de motiver et d'impliquer les élèves décrit ce que vous faites ou ce que vous feriez (basé sur Reeve *et al.*, 2014).

Scénario d'enseignement 1 : Lorsque vous planifiez et préparez une nouvelle leçon, vous réfléchissez à ce que vos élèves veulent et à ce dont ils et elles ont besoin. Afin de nourrir leur intérêt pour la leçon, vous préparez certaines ressources à l'avance. Vous mettez au point une activité qui les met au défi et préparez des questions qui les impliqueront et stimuleront leur intérêt. Lorsque le cours commence, vous invitez vos élèves à donner leur avis et des suggestions avant de finaliser le programme pédagogique de la journée, ce qui permet à vos élèves de comprendre que vous appréciez leurs pensées, idées et suggestions. Lorsque les élèves rencontrent des difficultés ou des échecs, vous faites preuve de patience, en leur donnant le temps et l'espace dont ils et elles ont besoin pour comprendre le problème. Lorsque les élèves se plaignent et font preuve de peu d'initiative, vous reconnaissez et acceptez leurs affects négatifs et leur faites comprendre que vous comprenez pourquoi ils ou elles se sentent de cette façon, au vu de la difficulté et de la complexité de la leçon.

Scénario d'enseignement 2 : Lorsque vous planifiez et préparez une nouvelle leçon, vous réfléchissez à la matière qui doit être abordée et à ce que vos élèves sont supposé(e)s apprendre. Lorsque le cours commence, vous dites aux élèves ce qu'ils et elles ont à faire et surveillez de près s'ils et elles suivent vos instructions. Pour que vos élèves restent concentrés sur la tâche, vous vous assurez qu'ils font ce qu'ils et elles sont supposé(e)s faire, et non quelque chose qu'ils et elles ne sont pas supposé(e)s faire. Lorsque les élèves sont dissipé(e)s, vous les corrigez en leur disant : « Tu devrais être en train de travailler. » Pour motiver vos élèves, vous proposez des récompenses et des encouragements. Lorsque vos élèves font face à des difficultés ou des échecs, vous intervenez rapidement et leur montrez la bonne façon de faire. Dans l'ensemble, vous avez une approche claire et raisonnable, et vous assurez que vos élèves font ce que vous leur avez dit de faire, même si cela implique de faire pression sur eux.

Le style motivationnel désigne le ton de l'attitude et du comportement d'une personne lorsqu'elle essaie de motiver quelqu'un d'autre ; il peut être caractérisé sur un continuum bipolaire allant d'un style qui soutient fortement l'autonomie à un style qui est hautement contrôlant, en passant par un style plus neutre (Deci, Schwartz, Scheinman & Ryan, 1981 ; Reeve, 2009, 2011 ; Su & Reeve, 2011). Le scénario d'enseignement 1 représente un style motivationnel axé sur le soutien à l'autonomie, alors que le scénario d'enseignement 2 représente un style motivationnel axé sur le contrôle. L'une de ces approches décrit-elle votre façon d'agir ? Le fait de motiver de façon soutenante ou contrôlante est un prédicteur fiable des conséquences décrites dans la figure 6.3. En réfléchissant à laquelle des approches décrites ci-dessus a votre préférence, vous pouvez en apprendre sur votre propre style motivationnel. Les conseils donnés dans ce chapitre peuvent vous aider pour développer votre style motivationnel pour qu'il devienne plus soutenant, si évidemment vous en avez l'envie.

gens qui adoptent un style motivationnel qui soutient l'autonomie traitent l'indifférence, la performance médiocre et le comportement inapproprié comme des problèmes motivationnels à comprendre et à résoudre, plutôt que comme des cibles de critique (Deci, Connell & Ryan, 1989). Ils écoutent de manière empathique pour comprendre les raisons pour lesquelles l'autre personne manque de motivation, et utilisent un langage flexible, non contrôlant et informationnel pour travailler en collaboration avec la personne pour diagnostiquer et résoudre le problème motivationnel. Par exemple, un entraîneur pourrait dire à un athlète : « J'ai remarqué que tu cours de manière un peu plus lente ces derniers temps. Tu sais à quoi ça pourrait être dû ? » En revanche, les personnes ayant un style contrôlant utilisent un style de communication exerçant une pression, rigide et directe, pour dire que l'autre personne devrait, doit ou a à faire une certaine chose (p. ex. « Tu devrais y mettre plus d'efforts ! » ou « Tu dois terminer ce projet »). Les gens qui adoptent un style motivationnel contrôlant essaient de motiver les autres en induisant des sentiments de culpabilité, de honte et d'anxiété pour le fait de ne pas faire l'activité demandée (Barber,

La motivation	L'engagement	Le développement	L'apprentissage	La performance	Le bien-être
L'autonomie	Engagement	Estime de soi	Compréhension conceptuelle	Notes scolaires	Bien-être psychologique
La compétence	Persévérance	Créativité	Traitement en profondeur	Performance liée à la tâche	La vitalité
L'affiliation	Émotions positives	Préférence pour défi optimal	Traitement actif de l'information	Scores obtenus à un test standardisé	Satisfaction liée à l'école/la vie
La curiosité	Moins d'émotions négatives		Stratégie d'autorégulation		Bien-être biologique
La motivation intrinsèque	Rester à l'école vs décrochage scolaire				
Valeurs internalisées					

Figure 6.3.
Bénéfices découlant du soutien à l'autonomie

1996), en menaçant de retirer leur approbation (Assor, Roth & Deci, 2004), en établissant des critères perfectionnistes (Soenens *et al.*, 2005) et en offrant de manière plus générale un « regard conditionnel » (Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci, 2009).

2.2.4 Faire preuve de patience

La patience correspond à l'état de calme qu'une personne montre lorsque l'autre personne ajuste son comportement, évoluant de quelque chose qui est inefficace, indolent et irresponsable vers quelque chose qui est efficace, dynamisé et responsable. Le fait de montrer de la patience implique de donner à l'autre personne le temps et l'espace dont elle a besoin pour explorer de nouvelles façons de se comporter, de planifier et d'essayer des façons alternatives de se comporter, et pour changer les objectifs et stratégies de résolution de problèmes personnels. Dans la pratique, la patience soutenant l'autonomie consiste à écouter beaucoup, à prendre le point de vue de l'autre et à ne pas donner de conseils avant d'avoir atteint une compréhension profonde des raisons pour lesquelles la personne agit de façon inefficace, indolente et irresponsable, ni avant de ressentir que l'autre personne est ouverte et prête à entendre ces conseils. Une fois que cette compréhension est atteinte, un soutien approprié et constructif devient possible, surtout lorsque l'autre personne semble coincée dans un problème. Ce soutien implique souvent d'encourager la personne et de mettre en évidence ses progrès. En revanche, les personnes qui adoptent un style motivationnel contrôlant s'imposent, prennent le contrôle et disent et montrent à l'autre personne ce qu'elle doit faire pour résoudre le problème (p. ex., « Regarde, je vais te montrer comment faire »).

2.2.5 Reconnaître et accepter l'expression d'affects négatifs

Parfois, les gens se plaignent, font de la résistance et expriment des affects négatifs par rapport au fait de devoir s'engager dans des tâches peu intéressantes ou difficiles. En effet, les gens ont parfois une mauvaise attitude lorsqu'ils sont obligés de faire des choses telles que ranger leur chambre, respecter des règles, faire des tours de course ou être poli. Les gens qui adoptent un style soutenant l'autonomie écoutent attentivement les expres-

sions d'affects négatifs et les acceptent comme des réactions valables au fait de devoir faire des choses qui leur semblent être inintéressantes et ne pas en valoir la peine. En gros, les individus qui soutiennent l'autonomie disent « d'accord », et travaillent ensuite en collaboration avec l'autre personne pour résoudre la cause sous-jacente des affects négatifs et de la résistance, ce qui mène généralement à la redéfinition de l'activité inintéressante en quelque chose de plus intéressant ou d'attrayant pour la personne. Les personnes qui adoptent un style contrôlant précisent clairement que de telles expressions d'affects négatifs et de résistance sont inacceptables, en disant des choses telles que « Arrête de te plaindre et fais juste ce que tu as à faire ! » et « C'est comme ça ou la porte ! ».

2.3 *Bénéfices découlant du soutien à l'autonomie*

Le fait de recevoir du soutien à l'autonomie apporte des bénéfices importants. Vous trouverez un résumé de ces bénéfices dans la figure 6.3. Comme vous pouvez le voir, ces bénéfices concernent la motivation, l'engagement, le développement, l'apprentissage, la performance et le bien-être. Le soutien à l'autonomie ne nourrit pas seulement le besoin psychologique d'autonomie (Jang, Kim & Reeve, 2011 ; Reeve & Jang, 2006), mais également tout l'éventail des ressources motivationnelles internes, parmi lesquelles la satisfaction des besoins de compétence et d'affiliation (Baard, Deci & Ryan, 2004 ; Cheon, Reeve & Moon, 2012 ; Ryan & Grolnick, 1986), la motivation intrinsèque (Reeve, Nix & Hamm, 2003), la curiosité (Deci, Schwartz *et al.*, 1981) et les valeurs internalisées ou adoptées personnellement (Grolnick & Ryan, 1987). Ces expériences de satisfaction des besoins psychologiques et la dynamisation des ressources motivationnelles internes vont ensuite ouvrir la voie à une augmentation du niveau d'engagement, de développement, d'apprentissage, de performance et de bien-être (voir la figure 6.3)[15].

2.4 *Bénéfices du fait de donner et de recevoir du soutien à l'autonomie*

Les bénéfices liés au fait de recevoir et de donner du soutien à l'autonomie peuvent être illustrés en réfléchissant à la qualité de la relation que vous entretenez avec diverses personnes dans votre vie. Pensez à un(e) ami(e) proche et répondez aux questions suivantes (de Deci, La Guardia *et al.*, 2006) :

- Mon ami(e) pense que je lui offre des choix et des options (donner du soutien à l'autonomie).
- Mon ami(e) essaie de comprendre ma façon de voir les choses (recevoir du soutien à l'autonomie).
- Lorsque je suis avec mon ami(e), je suis libre d'être moi-même (autonomie).
- Lorsque je suis avec mon ami(e), je me sens compétent(e) (compétence).
- Lorsque je suis avec mon ami(e), je me sens aimé(e) et j'ai le sentiment qu'on se soucie de moi (affiliation).

---

15. Chacun des 36 éléments énumérés sous les 6 colonnes de la figure 6.3 représente une étude empirique distincte qui a montré que le soutien à l'autonomie est lié à un niveau élevé de cette mesure dépendante. Pour les références de chacune de ces études, voir l'article publié par Reeve en 2009 dans la revue *Educational Psychologist*.

Après avoir complété ces questions, posez-vous la question de la qualité de cette relation en termes de satisfaction, de proximité et de sécurité relationnelle. Lorsque des chercheurs ont examiné les relations entre pairs, ils ont constaté que plus une personne reçoit du soutien à l'autonomie de la part de quelqu'un d'autre, et plus cette autre personne reçoit du soutien à l'autonomie de la part de la première, plus les deux personnes impliquées dans cette relation sont satisfaites au niveau de leurs besoins psychologiques. Qui plus est, plus cette relation est capable de satisfaire les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation, plus elle génère une satisfaction relationnelle, des affects positifs, une proximité émotionnelle et un sentiment de sécurité, ce qui est tout autant valable pour les relations entre hommes et les relations entre femmes (Deci *et al.*, 2006).

Dans une autre étude sur les bénéfices liés au fait de recevoir du soutien à l'autonomie, on demandait à des élèves de peindre pendant que leur enseignant agissait soit de manière contrôlante soit en soutenant leur autonomie. Dans les deux situations, les enseignants avaient imposé une liste de règles, notamment de ne pas mélanger les peintures, de nettoyer les pinceaux avant de passer à une nouvelle couleur, et de peindre uniquement sur un coin particulier du papier (Koestner *et al.*, 1984). Certains enfants peignaient selon ces conditions imposées par un enseignant contrôlant. Cet enseignant utilisait un langage contrôlant, faisant pression et disant aux enfants de suivre les règles. D'autres enfants peignaient dans des conditions soutenant l'autonomie (propices à l'autonomie, *N.d.T.*). Ce type d'enseignant utilisait un langage informatif qui communiquait les raisons de chacune des règles, de manière à ce que les enfants puissent comprendre pourquoi les règles étaient importantes et méritaient d'être suivies. Après que les enfants eurent peint, les chercheurs ont mesuré la qualité de leur motivation et ont noté leurs œuvres selon différents critères (voir le tableau 6.3). Les enfants qui peignaient sous des conditions favorables à l'autonomie prenaient plus de plaisir à la peinture, étaient intrinsèquement plus motivés à peindre (voir « le comportement de libre choix »), et produisaient des œuvres d'art qui étaient créatives,

Tableau 6.3.

Les bénéfices motivationnels pour l'enfant des règles soutenant l'autonomie (plutôt que contrôlantes)

Variable dépendante		Règles communiquées d'une manière contrôlante	Règles communiquées d'une manière qui soutient l'autonomie
Jouissance	M	4,87	5,57
	(ET)	(0,99)	(0,65)
Comportement de libre choix	M	107,7	257,1
	(ET)	(166,0)	(212,6)
Créativité	M	4,80	5,34
	(ET)	(1,16)	(1,17)
Prestation technique	M	4,88	5,90
	(ET)	(0,87)	(1,28)
Qualité	M	4,84	5,62
	(ET)	(0,68)	(1,06)

Notes : M = Moyenne, ET = Écart-type ; Libre Choix = Comportement intrinsèquement motivé ;
Toutes les différences de moyennes sont significatives à $p < .05$.

Source : Adapté de Setting Limits on Children's Behavior : The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity, par R. Koestner, R.M. Ryan, F. Bernieri et K. Holt (1984). *Journal of Personality*, *52*, 233-248.

techniquement bonnes et de haute qualité. Cette étude suit l'esprit de la théorie de l'évaluation cognitive (chapitre 5) pour montrer que les règles en soi n'ont pas nécessairement un effet motivant ; l'effet motivant des règles provient de la manière dont ces règles sont communiquées et appliquées. Les règles contrôlantes minent le talent artistique, la créativité et la jouissance des enfants, alors que les règles soutenant l'autonomie permettent au talent artistique, à la créativité et à la jouissance des enfants de s'épanouir.

3. La compétence

Tout le monde veut et s'efforce de devenir compétent. Tout le monde veut interagir efficacement avec son entourage, et ce désir s'étend à tous les aspects de notre vie, à l'école, au travail, dans les relations sociales, durant les loisirs et les sports. Nous voulons tous développer nos compétences et améliorer nos capacités, talents et potentiels. Lorsque nous nous trouvons face à un défi, nous mobilisons à ce moment-là toute notre attention. Lorsque nous avons l'opportunité de tester, d'étendre et de développer nos compétences, nous voulons tous réussir et faire des progrès. Quand il en va ainsi, nous nous sentons satisfait(e)s, voire heureux(ses) et épanoui(e)s. En d'autres termes, nous avons un besoin de compétence.

La compétence est le besoin psychologique d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, et elle reflète le désir de mettre en œuvre et développer ses capacités et aptitudes, afin de rechercher et de maîtriser des défis optimaux et appropriés au niveau développemental. La compétence est le besoin psychologique qui génère la volonté de rechercher des défis optimaux, d'y faire face et de fournir des efforts persévérants et une réflexion stratégique afin de les maîtriser. Lorsque nous nous engageons dans une tâche qui offre un niveau de difficulté et de complexité qui correspond à nos aptitudes et talents actuels, c'est notre besoin psychologique de compétence qui est impliqué ; nous ressentons de l'intérêt. Lorsque nous faisons des progrès au niveau du développement de nos aptitudes, notre besoin psychologique de compétence est satisfait ; nous ressentons de la jouissance.

3.1 Le plaisir lié au défi optimal

Pour confirmer que les gens trouvent effectivement une source de plaisir et un sentiment de satisfaction personnelle dans le défi optimal, Susan Harter (1974, 1978b) a donné à des écoliers des anagrammes de différents niveaux de difficulté et a observé le plaisir exprimé par chaque élève (par le biais du sourire) à la résolution de chaque anagramme. Une anagramme est un mot tel que gare ou une phrase, qui forme un autre mot ou une autre phrase lorsque les lettres sont réarrangées, comme dans rage. En général, la résolution correcte d'anagrammes produit un sourire plus grand et une jouissance plus élevée que ce que produit l'échec (Harter, 1974), ce qui suggère que la maîtrise gratifie généralement le besoin de compétence. En outre, quelques anagrammes étaient très faciles (trois lettres), d'autres étaient faciles (quatre lettres), moyennement difficiles (cinq lettres) ou encore très difficiles (six lettres). Étant donné que les anagrammes augmentaient en difficulté, il a fallu aux étudiants de plus en plus de temps pour les résoudre, comme prévu, mais la mesure importante de l'étude était de savoir à quel point les enfants souriaient après avoir résolu des anagrammes de différents niveaux de difficulté (Harter,

1978b). Une courbe de la forme d'un U renversé a émergé, indiquant que les enfants souriaient rarement après la résolution des problèmes très faciles et faciles ; ils souriaient beaucoup après un succès dans les problèmes moyennement difficiles ; et ils ne souriaient que modérément à la suite d'un succès aux problèmes très difficiles. L'élément central est que les enfants ressentent le plus grand plaisir, après un succès, dans le contexte d'un défi optimal (modéré). Pour reprendre les mots des enfants, « Les cinq ont été juste corrects. Ils ont été un défi, mais pas trop », et « J'ai aimé ceux qui étaient difficiles parce qu'ils me donnaient un sentiment de satisfaction, mais ceux qui étaient vraiment durs étaient tout simplement trop frustrants » (Harter, 1978b, p. 796).

3.2 *Interdépendance entre défi et feed-back*

Tout le monde est mis au défi, chaque jour. À l'école, les enseignants confrontent les étudiants à des examens. Au travail, les projets et travaux testent les compétences à l'écrit d'une personne, sa créativité et son esprit d'équipe. Sur le chemin pour rentrer chez soi, la circulation défie à la fois notre patience et notre capacité à conduire. Si la voiture tombe en panne, nos compétences en termes de réparation automobile seront mises à l'épreuve. Autant de situations qui préparent le terrain pour le défi. Toutefois, préparer le terrain n'est pas la même chose que créer l'expérience de défi en soi. Une donnée supplémentaire entre dans l'équation, à savoir le retour sur la performance, ou feed-back. Se confronter à une épreuve, un projet ou un concours invite au défi, mais une personne ne vit pas l'expérience du défi avant de commencer à l'exécuter et de recevoir le premier aperçu du feed-back. C'est à ce moment-là, lorsqu'elle est face à un défi et qu'elle reçoit un feed-back sur la performance initiale, que la personne ressent l'expérience psychologique d'être défiée (Reeve & Deci, 1996). Les musiciens et athlètes professionnels font écho à cette idée, lorsqu'ils rapportent se sentir anxieux avant une performance, et que cette anxiété se transforme instantanément en une expérience de défi après le premier coup de sifflet ou après avoir joué la première note.

3.3 *Défi optimal et flow*

Pour déterminer les conditions qui créent la jouissance, Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1982, 1990) a interrogé et étudié des centaines de personnes qui selon lui savent ce que c'est de s'amuser : des alpinistes, des danseurs, des champions d'échecs, des joueurs de basket, et d'autres. Ensuite, il a étudié des échantillons plus représentatifs, comme des cadres, des élèves du secondaire, des travailleurs à la chaîne, des groupes de personnes plus âgées et des personnes qui ont tendance à rester chez elles et à regarder la télévision. Indépendamment de l'échantillon, Csikszentmihalyi a constaté que l'essence de la jouissance est l'« expérience de flow » (ou expérience optimale).

L'expérience optimale est un état de concentration qui implique une absorption globale et une implication profonde dans une activité (Keller & Bless, 2008). Ce que les gens disent lorsqu'ils sont dans un état de flow, c'est par exemple « Je suis à fond dedans », « Je suis totalement concentré dans ce que je fais », et « J'ai l'impression que tout fonctionne » (Martin & Jackson, 2008).

L'expérience optimale (flow) est une expérience tellement agréable que la personne répète régulièrement l'activité dans l'espoir de vivre encore et encore cette dernière (Csikszentmi-

halyi & Nakamura, 1989). Elle se produit chaque fois qu'une personne utilise ses compétences pour surmonter un défi. La relation entre le défi que la tâche représente et la compétence personnelle apparaît à la figure 6.4. Bien que les images de gauche et de droite aient l'air d'être différentes à première vue, il s'agit en réalité de deux représentations du même phénomène. Les deux images identifient les conséquences émotionnelles qui découlent des divers appariements entre défi et compétence. Lorsque le défi l'emporte sur la compétence (la compétence est faible, le défi est élevé ; voir le quadrant supérieur gauche des deux figures), les personnes s'inquiètent de ce que les exigences de la tâche dépassent leurs compétences. Être sur-défié menace la compétence, et cette menace se manifeste émotionnellement par l'inquiétude (si on est modérément sur-défié) ou l'anxiété (si on est hautement sur-défié). Toutefois, lorsque le défi est en adéquation avec la compétence (défi et compétence sont à la fois au moins modérément élevés ; voir quadrant supérieur droit des deux figures), la concentration, l'implication et la jouissance augmentent. Si les défis et les compétences sont parfaitement appariés, Il y a une expérience de « flow ». Csikszentmihalyi appelle ceci l'« expérience optimale ». Lorsque la compétence l'emporte sur le défi (la compétence est élevée, le défi est faible ; quadrant inférieur droit des deux figures), l'engagement dans la tâche est caractérisé par une concentration réduite, une implication minime dans la tâche, et l'ennui. Être sous-défié provoque la négligence de la compétence, et cette négligence se manifeste émotionnellement comme une indifférence ou un ennui. Le pire profil d'expérience provient de l'association entre un niveau faible de défi et un niveau faible de compétence). Avec à la fois un défi bas et une compétence basse, toutes les mesures de l'émotion, de la motivation et de la cognition sont littéralement à leurs niveaux les plus faibles ; la personne ne se soucie tout simplement pas de la tâche (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993). L'expérience optimale est donc un peu plus complexe que la balance du défi et de la compétence, parce que la balance entre une faible compétence et un faible défi produit l'apathie. Une description plus précise de la façon dont le défi est relié à la compétence est que l'expérience optimale surgit dans des situations pour lesquelles le défi et la compétence sont tous deux élevés ou modérément élevés (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

Une façon de comprendre les dynamiques de l'expérience de flow, tel qu'illustrée par la figure 6.4, est d'imaginer trois personnes qui exécutent une même tâche modérément difficile mais ont un niveau de compétence différent : la personne A est incompétente, la personne B est modérément compétente et la personne C est très compétente. Étant donné que la tâche est modérément difficile, une personne non compétente « A » va se sentir inquiète parce que ses compétences ne peuvent pas correspondre aux exigences et aux défis de la tâche, une personne « B » quelque peu compétente vivra l'expérience opti-

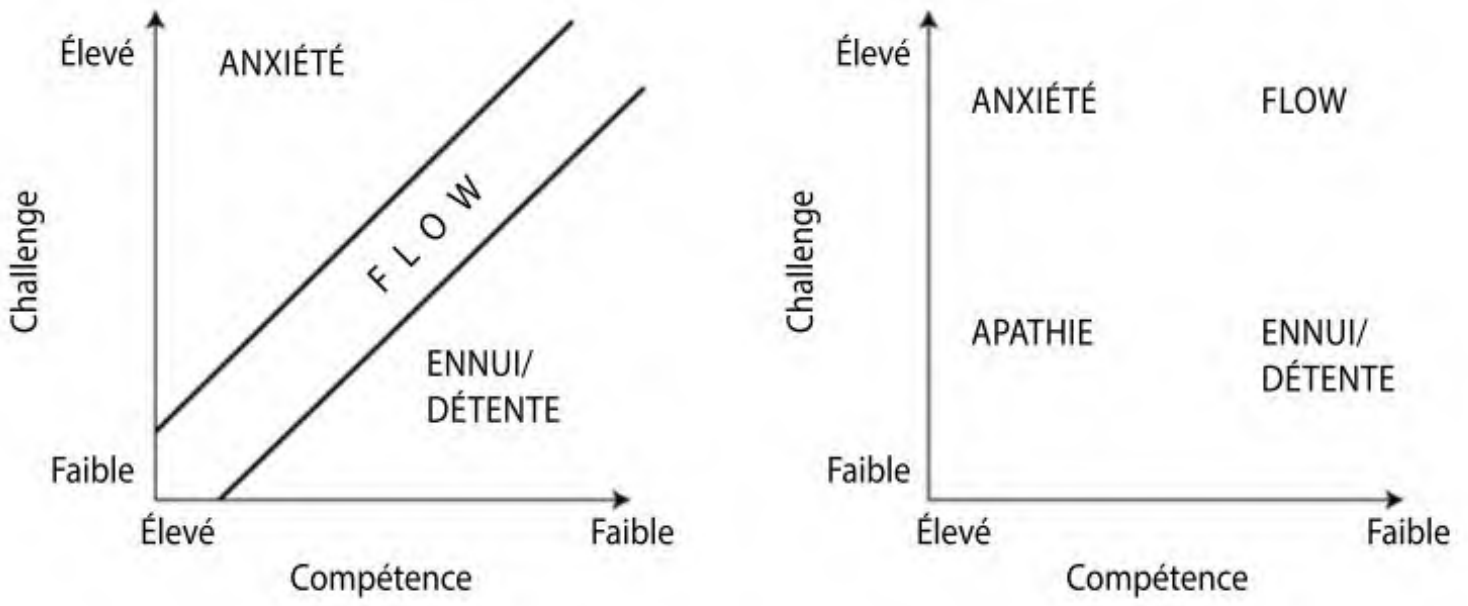


Figure 6.4.
Modèle du flow (expérience optimale).

Source : Adapté de *Beyond Boredom and Anxiety : The Experience of Flow in Work and Play*, par M. Csikszentmihalyi, 1975, San Francisco : Jossey-Bass.

male parce que ses compétences vont correspondre aux exigences et aux défis de la tâche, et une personne « C » hautement compétente s'ennuiera parce que ses compétences dépassent les exigences et les défis de la tâche. Pour alléger son inquiétude, la personne « A » a deux options : diminuer la difficulté de la tâche ou augmenter ses compétences personnelles. Si la personne A veut avoir une expérience de flow, elle devra trouver une version plus simple de la tâche, ou alors elle aura besoin d'apprendre et de s'entraîner jusqu'à ce qu'elle améliore son niveau de compétence. Si la personne C veut avoir une expérience de flow, elle devra trouver une version plus difficile de la tâche (p. ex., un problème de mathématiques plus difficile à résoudre, un(e) adversaire de tennis plus expérimenté(e)) ou alors handicaper ses compétences d'une façon ou d'une autre (p. ex., résoudre le problème de maths en un temps limité, n'avoir droit qu'à un seul service au lieu de deux durant le match de tennis). Les gens utilisent ce genre de stratégies de calibrage de la difficulté et de la compétence parce qu'ils veulent que l'exécution de la tâche implique et satisfasse leur besoin de compétence, plutôt que de le négliger ou le frustrer.

Pour prendre un exemple concret, considérons trois amis sur une piste de ski. Les pistes de ski offrent des niveaux de difficulté différents, de telle sorte que certaines pistes sont relativement plates (pistes pour débutants), d'autres assez inclinées (pistes intermédiaires) et d'autres encore vraiment raides (pistes avancées). Si les skieurs ont différents niveaux de compétence, la figure 6.4 prévoit que l'expérience émotionnelle varie pour chaque skieur sur chaque piste. Le skieur novice profite des pistes de débutant, mais vit une expérience d'inquiétude sur les pistes intermédiaires, et d'anxiété grave sur les pistes avancées. Le skieur novice ne ressentira du flow que sur les pistes pour débutants. Si le temps passé sur les pistes vertes commence à produire une amélioration de ses compétences, alors sa motivation va le pousser à se lancer sur une piste intermédiaire (afin de rechercher un défi optimal). Le skieur moyen profite des pistes moyennes, mais s'ennuie la plupart du temps sur les pistes pour débutants, et s'inquiète (ou ressent de l'anxiété) sur les pistes avancées. Le skieur professionnel va très probablement profiter des pistes de pointe (avancées), mais va vivre une expérience d'ennui abrutissante sur les pistes pour débutants, et un peu d'ennui sur les pistes intermédiaires. En passant du temps sur les pistes intermédiaires, le skieur professionnel devra ajuster son niveau de compétence vers le bas en utilisant seulement un ski, en utilisant des skis plus courts, en skiant en arrière, ou en cherchant des bosses ou d'autres défis qui pourraient se présenter sur la piste. Le fait que les gens puissent régler à la fois le niveau de compétence et le niveau de difficulté signifie qu'ils peuvent mettre en place les conditions de défi optimal et, par conséquent, créer les conditions pour impliquer et satisfaire le besoin de compétence.

L'implication pratique la plus importante de la théorie du flow est ceci : n'importe quelle activité peut être appréciée si le niveau de défi est optimal. Faire des travaux électriques, écrire des articles, débattre à propos de questions, coudre, analyser une pièce de théâtre, tondre la pelouse, et autres activités du même ordre, n'occupent pas forcément le haut de la liste des activités qu'on a absolument envie de faire, mais la balance entre compétence et défi ajoute les épices du flow, à savoir la concentration, l'absorption, le plaisir et l'expérience optimale. Conformément à l'idée que le défi optimal donne lieu à l'expérience du flow, Csikszentmihalyi a découvert dans deux études que les élèves prenaient davantage de plaisir à faire leurs devoirs et à travailler dans des emplois à temps partiel qu'à regarder (absence de défi) des programmes de télévision (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993). Les gens vivent plus souvent l'expérience optimale au travail que pendant leurs loisirs (Csikszentmihalyi, 1982). L'origine des expériences de flow et les sentiments qui y sont associés sont présentés dans la figure 6.5 (Kawabata & Mallett, 2011 ; Nakamura & Csikszent-

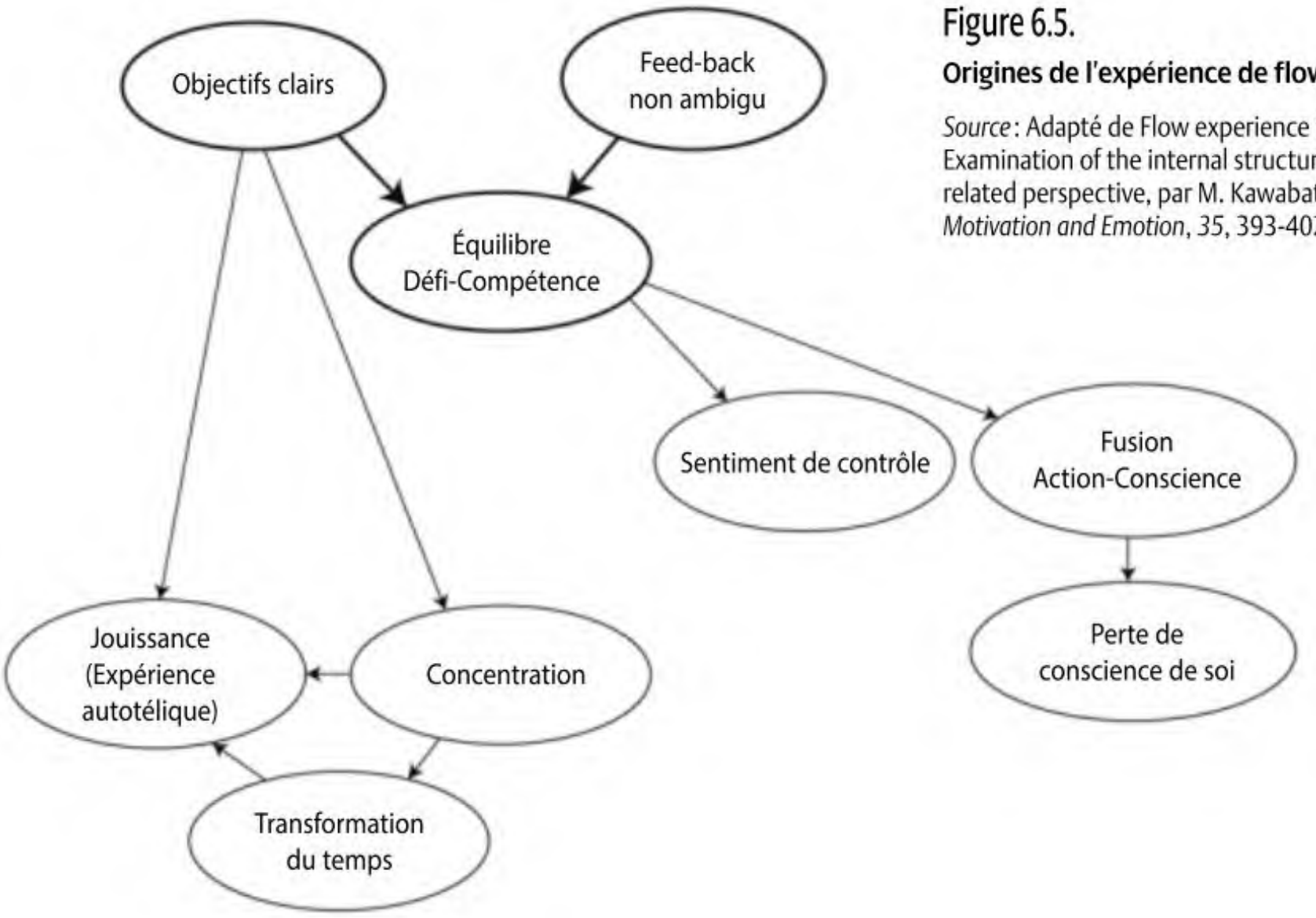


Figure 6.5.

Origines de l'expérience de flow (ovales gras).

Source : Adapté de Flow experience in physical activity : Examination of the internal structure of flow from a process-related perspective, par M. Kawabata & C.J. Mallett (2011), *Motivation and Emotion*, 35, 393-402. Adapté avec permission.

mihalyi, 2002). La partie supérieure de la figure (les trois ovales plus épais) illustre les origines de l'expérience optimale (ou flow). La partie inférieure de la figure (les six autres ovales) illustre l'expérience subjective du flow. Lorsque les gens s'apprêtent à exécuter une tâche dont les objectifs sont clairs, et lorsque cette tâche fournit un flux constant de feed-back objectifs et sans ambiguïté (non biaisé ; comme dans le sport par exemple), il est probable que la personne ressente un équilibre entre compétence et défi, et donc une expérience optimale (flow). Ce que cette image ajoute à notre discussion antérieure sur les origines du flow est que (1) la jouissance, la concentration et l'impression d'agir au ralenti proviennent en grande partie de la poursuite d'un objectif clair à atteindre et que (2) le contrôle personnel et une fusion entre action et conscience (la tâche et moi ne faisons qu'un) proviennent principalement de l'équilibre entre défi et compétence.

Sur les pistes de ski, par exemple, les difficultés liées à la montagne donnent à la personne un grand nombre d'objectifs clairs à poursuivre, comme de saisir le remonte-pente sans tomber et de slalomer entre les autres skieurs et les arbres. Ceci est l'une des raisons principales pour lesquelles il est si amusant de skier. De plus, c'est le feed-back que la personne reçoit à propos de ses progrès au niveau de son fonctionnement efficace dans une tâche stimulante qui communique un sentiment de contrôle personnel et une satisfaction du besoin de compétence. Par exemple, si vous tombez en descendant du remonte-pente, il est difficile de ne pas se sentir incompétent(e), surtout si vos ami(e)s vous ont vu(e). Mais si par la suite vous descendez cette piste de manière plus efficace que la fois précédente, alors il est difficile de ne pas se sentir plus compétent(e).

En termes de bénéfices, l'expérience de flow facilite et améliore la performance, et cet effet facilitateur du flow sur la performance est vrai pour un large éventail de personnes et d'activités, y compris les acteurs (Martin & Cutler, 2002), les sportifs (Jackson, Thomas, Marsh & Smethurst, 2001), les étudiants (Engeser & Rheinberg, 2008) et les marathoniens (Schuler

& Brunner, 2009). Toutefois, la raison principale pour laquelle le flow améliore la performance est probablement indirecte : l'expérience de flow est si agréable que les gens ont envie de la vivre à nouveau. Le désir de vivre à nouveau une expérience de flow pousse les gens à s'engager à nouveau dans les activités qui produisent du flow, et cette implication durable dans une tâche qui produit du flow crée alors un effet de renforcement de la compétence qui améliore la performance au fil du temps (Schuler & Brunner, 2009). Plutôt que d'augmenter la performance de manière directe, le flow mène à l'implication dans la tâche nécessaire pour s'entraîner et développer une compétence qui améliore la performance.

3.4 *La structure*

La partie supérieure de la figure 6.5 introduit l'idée intéressante que l'environnement peut être structuré de manière à rendre l'expérience de flow plus probable. En d'autres termes, si l'environnement mis en place par les enseignants, les supérieurs, les entraîneurs, etc., peut être structuré de manière à fournir des objectifs et un feed-back clairs, les conditions sont réunies pour créer à la fois une satisfaction du besoin psychologique de compétence et une expérience de flow. Ceci est vrai de manière générale, mais il a été constaté que le simple fait de proposer des objectifs et un feed-back clairs était la pièce manquante du puzzle pour aider les autres à ressentir de la jouissance, du flow et une satisfaction du besoin de compétence. Les gens ont également besoin d'aide et de conseils qui permettent l'acquisition de compétences. Ils ont besoin d'un niveau de défi optimal, mais également d'instructions, d'encadrement et de conseils pour leur permettre de trouver et de maîtriser ce défi optimal.

Ce contexte d'objectifs clairs, de feed-back clairs et de conseils et d'aide correspond à la « structure » (Skinner & Belmont, 1993 ; Jang, Reeve & Deci, 2010). La figure 6.6 montre une grille d'évaluation permettant de mesurer quel degré de structure les enseignants fournissent aux enfants durant leur cours. Les enseignants qui fournissent à leurs élèves un environnement hautement structuré le font en apportant (1) des objectifs d'apprentissage clairs, (2) des conseils utiles et (3) du feed-back clair, constructif et qui renforce les compétences (comme l'indique la partie droite de la figure 6.6). De manière similaire, les enseignants qui ne parviennent pas à fournir à leurs élèves un environnement structuré de cette façon sont ceux qui ne parviennent pas à formuler des objectifs clairs, des conseils utiles et un feed-back constructif (comme l'indique la partie gauche de la figure 6.6). Lorsque l'environnement (p. ex., la classe, le lieu de travail, le terrain de sport) est structuré de manière à offrir des objectifs clairs et des conseils utiles (Hokoda & Fincham, 1995 ; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995) et un feed-back constructif (Hokoda & Fincham, 1995 ; Skinner, 1986), les gens ont tendance à ressentir de la jouissance, du flow et une satisfaction du besoin de compétence (et n'ont pas tendance à ressentir de l'ennui, de l'inquiétude ou de l'anxiété). Dans un environnement caractérisé par des objectifs clairs, des conseils utiles et un feed-back constructif, les gens sont également plus susceptibles de faire des efforts, de développer des compétences, de résoudre des problèmes et de faire des progrès (Connell & Wellborn, 1991 ; Hollembeak & Amorose, 2005 ; Jang *et al.*, 2010 ; Ntoumanis, 2005 ; Skinner, 1991, 1995 ; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998 ; Taylor & Ntoumanis, 2007).

Structure de l'enseignant(e)

Durant l'introduction

Instructions absentes, peu claires, ambiguës, confuses • « Ce qui est à faire » est absent, confus • Mal organisé • Pas de cadre clair pour la leçon suivante	1 2 3 **4** 5 6 7	**Instructions claires, compréhensibles, explicites, détaillées** • « Ce qui est à faire » est clair • Bien organisé • Fixe un cadre clair pour la leçon suivante

Durant la leçon :

Peu d'encadrement • Peu de conseils et de leadership • Pas de plan d'action, pas d'objectif • Peu d'indices pour établir le contrôle	1 2 3 **4** 5 6 7	**Beaucoup d'encadrement** • Beaucoup de conseils et de leadership • Plan d'action clair, objectif clair • Beaucoup d'indices pour établir le contrôle

Pendant le feed-back :

Feed-back : absent, ambigu • Absent, hors sujet, décousu • Information non pertinente pour la compétence	1 2 3 **4** 5 6 7	**Feed-back : renforce les compétences, est instructif** • Constructif, informatif • Information pertinente pour la compétence

Note pour chaque évaluation : Utilisez le **4** gras et souligné comme point de départ.

Figure 6.6.

Grille d'évaluation des trois aspects de la structure : objectifs clairs, conseils utiles et feed-back clair.

Source : Adapté de Engaging students in learning activities : It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure, par H. Jang, J. Reeve & E L. Deci (2010), *Journal of Educational Psychology*, *102*, 588-600. Copyright 1978 de l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.

3.5 *Le feed-back*

La perception, par les personnes, du niveau de compétence ou d'incompétence associé à leur performance est souvent une entreprise ambiguë. Pour faire une telle évaluation, la personne a besoin de feed-back. Celui-ci provient d'une (ou de plusieurs) des quatre sources suivantes (à partir de Boggiano & Rouble, 1979 ; Dollinger & Thelen, 1978 ; Grolnick, Frodi & Bridges, 1984 ; Koestner, Zuckerman & Koestner, 1987 ; Reeve & Deci, 1996 ; Schunk & Hanson, 1989) :

- la tâche elle-même ;
- les comparaisons de sa performance actuelle avec sa propre performance antérieure ;
- les comparaisons de sa performance actuelle avec la performance des autres ;
- les évaluations des autres.

Dans certaines tâches, le feed-back associé à la compétence est inhérent à la performance à la tâche elle-même. Ceci est le cas par exemple pour l'ouverture réussie (ou non) d'une session sur l'ordinateur, la réparation (ou non) d'une machine et la frappe d'une balle de tennis dans le carré de service (ou non). Dans la plupart des tâches, en revanche, l'évaluation de la performance est plus ambiguë que le résultat, correct ou erroné, de celle-ci. En réalisant des performances sociales, des tâches artistiques ou d'autres tâches similaires, nos propres performances antérieures, les performances de nos pairs et les évaluations des autres personnes (plutôt que la tâche elle-même) fournissent les informations nécessaires pour inférer la présence et le degré de compétence. En ce qui concerne nos propres performances passées, la perception du progrès est un signal important de compétence (Schunk & Hanson, 1989), tout comme la perception d'un manque de progrès signale l'incompétence. Les gens ont souvent un sentiment de compétence lorsqu'ils corrigent leurs travaux, comme lorsqu'ils revoient un texte écrit ou lorsqu'ils essaient une nouvelle version d'une

chanson. Pour la performance de nos pairs, réussir à faire mieux que d'autres signale la compétence tandis que faire pire que les autres signale l'incompétence (Harackiewicz, 1979 ; Reeve & Deci, 1996). En termes simples, le fait de gagner signale la compétence alors que le fait de perdre signale l'incompétence. Quant à l'évaluation d'autres personnes, les compliments et les feed-back positifs renforcent les perceptions de compétence, alors que les critiques et les feed-back négatifs les font baisser (Anderson, Manoogian & Reznick, 1976 ; Blank, Reis & Jackson, 1984 ; Deci, 1971 ; Dollinger & Thelen, 1978 ; Vallerand & Reid, 1984).

Pour résumer, les feed-back liés aux performances dans ses formes diverses – à savoir générées par la tâche, autogénérées, issues d'une comparaison sociale et émanant des autres – fournit l'information dont les individus ont besoin pour formuler une évaluation cognitive de leur niveau de compétence perçu. Lorsque ces sources d'informations convergent vers l'interprétation d'un travail bien fait, nous vivons une rétroaction positive qui est capable de satisfaire le besoin psychologique de compétence.

Le compliment est souvent utilisé comme feed-back positif, bien que très souvent il ne parvienne pas à produire une réelle expérience de satisfaction du besoin de compétence. À l'école, au travail, à la maison, sur le terrain de sport, il arrive fréquemment d'entendre quelqu'un faire l'éloge de quelqu'un d'autre dans le but de renforcer son sentiment de compétence. Le compliment (un feed-back verbal positif) n'est toutefois pas la façon idéale pour faire ceci. Un sentiment de satisfaction du besoin de compétence provient d'un défi optimal, et ce défi optimal requiert un niveau d'engagement de la personne qui est élevé en concentration, en effort, en persévérance et en réflexion stratégique, ou en tout cas un niveau d'engagement qui est proportionnel au niveau de difficulté de la tâche en cours. Lorsque la personne s'engage dans ce défi optimal, le feed-back apparaît de manière presque naturelle, à partir de comparaisons à soi-même, de comparaisons sociales et de l'évaluation par les autres. Dans la pratique, le compliment est donc souvent une information superflue. Plutôt que des compliments, les éléments dont ont réellement besoin les personnes engagées dans un défi optimal sont des instructions constructives, des modèles à suivre, des conseils et un étayage, vu que l'encadrement par un expert est l'un des moyens d'augmenter la compétence (et donc d'augmenter la probabilité de rencontrer un défi optimal). Les éloges post-performance sont utiles également, mais un encadrement lors de la tâche qui augmente la compétence est le type de feed-back qui mène à une expérience authentique de satisfaction du besoin de compétence.

3.6 *La tolérance à l'échec*

La recherche de défi survient généralement au sein d'un contexte social. Ceci est important, car le problème principal lié au défi optimal, en termes de motivation, est que les gens qui poursuivent des défis optimaux peuvent tout aussi bien vivre un échec et de la frustration que de vivre une réussite et de la jouissance. En fait, l'une des caractéristiques du défi optimal est qu'il y a une probabilité égale de réussite et d'échec. La peur de l'échec peut empêcher le défi optimal d'avoir une influence positive sur le besoin de compétence. Si la peur de l'échec est intense, elle peut motiver des comportements d'évitement qui poussent les gens à fuir les défis (Covington, 1984a, 1984b). Lorsque les gens sont placés dans un contexte social qui réagit durement par rapport à l'échec, ils sont plus susceptibles d'éviter les défis que de les rechercher.

Avant que les gens ne s'engagent librement dans des tâches qui nous défient de manière optimale, le contexte social doit tolérer (ou même valoriser) l'échec et les erreurs. Le défi

optimal implique qu'il y aura une quantité considérable d'erreurs, donc une condition préalable pour la recherche de défis est le sentiment d'être entouré d'un climat social tolérant à l'échec et aux erreurs (Cliffort, 1988, 1990). La tolérance à l'erreur, la tolérance à l'échec et la prise de risque reposent sur la croyance que nous apprenons plus lors d'un échec que lors d'une réussite. L'échec produit des opportunités d'apprentissage uniques car il peut avoir des conséquences constructives si les gens parviennent à identifier les causes de l'échec, et lorsque le feed-back à propos de l'échec pousse les gens à essayer de nouvelles stratégies, à chercher des conseils et à s'exposer à de nouvelles instructions (Clifford, 1984). Les gens préfèrent rechercher des défis optimaux (plutôt que des réussites faciles) lorsqu'ils se retrouvent dans un environnement social qui soutient l'autonomie et est tolérant à l'échec, plutôt qu'un environnement social qui est contrôlant et intolérant à l'échec (Clifford, 1990 ; Deci, Schwartz *et al.*, 1981).

4. L'affiliation

Tout le monde a besoin d'appartenir à un groupe. Tout le monde veut des amis. Tout le monde ressent de la proximité et de la joie en interagissant avec un ami qui est attentionné et sensible. Nous prenons divers chemins pour former et maintenir des relations chaleureuses, proches et affectueuses avec les autres. Nous voulons que les autres nous comprennent pour ce que nous sommes en tant qu'individus, et nous voulons que les autres nous acceptent et nous valorisent. Nous voulons que les autres nous reconnaissent et soient réactifs à nos besoins. Nous voulons établir des relations avec d'autres personnes qui prennent vraiment et honnêtement soin de notre bien-être. Nous voulons que nos relations soient réciproques ; nous voulons non seulement former des relations de proximité, de réactivité et d'affection, mais nous voulons également que l'autre personne veuille former ce même type de relations avec nous. En d'autres termes, nous avons un besoin d'affiliation.

L'affiliation est le besoin d'établir des liens affectifs étroits et des attaches avec d'autres personnes, et il reflète le désir d'être affectivement connecté et interpersonnellement impliqué dans des relations chaleureuses (Baumeister & Leary, 1995 ; Carvallo & Gabriel, 2006 ; Fromm, 1956 ; Guisinger & Blatt, 1994 ; Ryan, 1991 ; Ryan & Powelson, 1991 ; Sullivan, 1953). Il s'agit du besoin psychologique de se soucier des autres et d'avoir le ressenti que les autres se soucient de nous ; d'aimer les autres et de se sentir aimé(e). Puisque nous avons besoin d'affiliation, nous gravitons autour des personnes que nous pensons capables de prendre soin de notre bien-être, et nous nous éloignons de celles dont nous pensons qu'elles ne recherchent pas notre bien-être. Ce que les gens recherchent essentiellement à travers des relations satisfaisant des besoins, c'est l'opportunité de se connecter à une autre personne, d'une manière authentique, attentionnée, réciproque et émotionnellement significative (La Guardia & Patrick, 2008 ; Ryan, 1993).

Puisque nous avons besoin d'affiliation, les liens sociaux se forment facilement (Baumeister & Leary, 1995). En fonction des opportunités de s'engager avec d'autres personnes dans une interaction en face-à-face, les gens vont généralement s'en sortir aisément pour créer des relations sociales (Brewer, 1979). L'émergence des amitiés et des alliances semble exiger un peu plus de proximité et de temps passé ensemble (Wilder & Thompson, 1980). Plus les gens interagissent et plus ils passent du temps ensemble, plus les chances sont grandes qu'ils nouent des amitiés. Une fois les liens sociaux formés, les gens sont généralement

réticents à les briser. Lorsque nous déménageons, lorsque nous obtenons des diplômes et lorsque d'autres nous quittent, nous sommes réticents à la rupture de la relation. Nous nous engageons à écrire et à téléphoner, nous pleurons, nous échangeons des adresses et des numéros de téléphone, et nous prévoyons une autre occasion de nous retrouver ensemble.

4.1 *Impliquer l'affiliation : interactions avec les autres*

La condition principale qui implique le besoin d'affiliation est l'interaction sociale. Lorsque nous sommes seul(e)s, notre besoin d'affiliation est au repos. C'est l'interaction sociale qui dynamise le besoin psychologique d'affiliation (Carvallo & Gabriel, 2006). Toutefois, des interactions avec des inconnus réveillent peu le besoin d'affiliation. Les seules interactions qui dynamisent réellement le besoin d'affiliation sont celles qui offrent une possibilité de chaleur, de sollicitude et d'intérêt mutuel. Débuter une nouvelle relation qui pourrait apporter de la chaleur et de la sollicitude semble être un moyen particulièrement facile d'impliquer le besoin d'affiliation. Pensons, par exemple, à la puissance motivationnelle liée au fait d'avoir un premier rencard, de tomber amoureux, d'avoir un enfant ou de commencer dans une nouvelle école ou un nouvel emploi. De manière générale, les gens recherchent des interactions émotionnellement positives et des partenaires d'interaction, et ce faisant, ils profitent des possibilités d'impliquer ou dynamiser le besoin psychologique d'affiliation.

4.2 *Satisfaire l'affiliation : perception d'un lien social*

Bien que l'interaction avec autrui soit suffisante pour impliquer le besoin d'affiliation, la satisfaction du besoin d'affiliation nécessite la création d'un lien social entre soi-même et l'autre. Pour être satisfaisant, ce lien social doit être caractérisé par la perception du fait que l'autre personne (1) se soucie de mon bien-être et (2) m'aime (Baumeister & Leary, 1995). Mais plus encore que de prendre soin et d'aimer, les relations qui satisfont profondément le besoin d'affiliation sont celles qui sont imprégnées de la certitude que le « vrai soi », à savoir le « soi authentique », a pu se manifester et que cela soit considéré comme important par une autre personne (Deci & Ryan, 1995 ; Rogers, 1969 ; Ryan, 1993). Les relations qui ne comportent pas de compassion, de sympathie, d'acceptation et de valorisation ne satisfont pas le besoin d'affiliation. Les gens qui se sentent seuls, par exemple, ne manquent pas de contacts sociaux et ne se soucient pas moins des autres. Ils interagissent autant avec les autres, et ils remarquent autant les changements en termes d'expressions faciales et de tons de voix que les personnes qui ne se sentent pas seules. En revanche, ceux qui éprouvent de la solitude manquent de relations proches et intimes (Wheeler, Reis & Nezlek, 1983).

Lorsqu'il s'agit d'affiliation et de relations, la qualité est plus importante que la quantité (Carstensen, 1993).

Les mariages, qui sont clairement des relations proches, ne sont pas toujours émotionnellement satisfaisants. Certains mariages, pourtant remplis d'interactions sociales, sont également remplis de conflits, de stress et de critiques, et rendent fondamentalement la vie de l'autre personne plus difficile qu'elle ne le serait dans d'autres conditions. Par ailleurs, les mariages favorables, ceux qui sont riches en matière de soins mutuels et d'affec-

tion, sont les relations émotionnellement satisfaisantes qui font que les gens se sentent heureux (Coyne & DeLongis, 1986). En outre, les relations des jeunes avec leurs parents suivent le même schéma, en ceci que pour empêcher la dépression des jeunes, les relations parents-jeunes doivent non seulement exister, mais également être épanouissantes (Carnelley, Pietromonaco & Jaffe, 1994). Voir son besoin d'affiliation satisfait plutôt que négligé favorise la vitalité et le bien-être (Ryan & Lynch, 1989), et diminue la solitude et la dépression (Pierce, Sarason & Sarason, 1991 ; Windle, 1992). Des émotions comme la tristesse, la dépression, la jalousie et la solitude sont les signes révélateurs d'une vie perçue comme manquant de relations et de liens sociaux intimes, de qualité, satisfaisant l'affiliation (Baumeister & Leary, 1995 ; Williams & Solano, 1983).

4.3 *Relations communautaires et d'échange*

Nous nous impliquons dans de nombreuses relations, dont certaines satisfont plus nos besoins que d'autres. La distinction entre les relations communautaires et celles d'échange rend compte de l'essence des relations qui satisfont (communautaires) et ne satisfont pas (échange) les besoins d'affiliation (Mills & Clark, 1982).

Les relations d'échange s'opèrent entre de simples relations ou entre des personnes qui font des affaires ensemble. Les relations communautaires s'opèrent entre des personnes qui se soucient du bien-être de l'autre, comme en témoignent les amitiés, la famille et les relations amoureuses. Ce qui distingue les relations d'échange des relations communautaires, ce sont les règles implicites guidant les actions de donner et de recevoir des avantages, tels que l'argent, l'aide et le soutien affectif (Clark, Mills & Powell, 1986). Dans les relations d'échange, il n'existe aucune obligation pour les protagonistes de se préoccuper des besoins de l'autre personne ou de son bien-être. C'est comme dans le film *Le Parrain* : « Ce n'est pas personnel, c'est du business. » (D'ailleurs, cette attitude de « c'est du business » envers une relation permet de justifier pourquoi les gens agissent de manière négligente et insensible.) Dans les relations communautaires, les deux parties prennent soin des besoins de l'autre, et elles ressentent ensemble l'obligation de favoriser le bien-être de l'autre. Seul ce dernier type de relations satisfait le besoin d'affiliation.

Dans les relations communautaires, les gens veillent aux besoins de l'autre, indépendamment des possibilités de réciprocité ou de gain matériel (Clark, 1984 ; Clark & Mills, 1979 ; Clark, Mills & Powell, 1986 ; Clark *et al.*, 1987). Par exemple, les gens impliqués dans des relations communautaires (par rapport à des relations d'échange) vérifient fréquemment les besoins de l'autre (Clark, Mills & Powell, 1986), résistent à conserver la trace (ou le score) des apports individuels dans des projets communs (Clark, 1984), répondent aux besoins de l'autre (LeMay, Clark & Feeney, 2007), fournissent une aide quand l'autre se sent en difficulté (Clark *et al.*, 1987) et perçoivent les cadeaux matériels comme étant nuisibles à une amitié détendue et satisfaisante (Clark & Mills, 1979). Sur ce dernier point, considérons le malaise émotionnel que vous pourriez ressentir si, après avoir reconduit un ami proche (communautaire) chez lui, il vous donnait 10 € pour le service (Mills & Clark, 1982). Dans les relations communautaires, ce que les gens souhaitent, c'est la satisfaction du besoin d'affiliation, et non un billet de 10 €.

4.4 *Bénéfices découlant de la satisfaction du besoin d'affiliation*

Les bénéfices de la satisfaction du besoin d'affiliation sont les mêmes que pour toute satisfaction de besoin psychologique (c'est-à-dire l'autonomie, la compétence et l'affiliation ; Moller, Deci & Elliot, 2010) : l'engagement, la croissance développementale, la santé et le bien-être. En termes d'engagement, il est souvent constaté que, dans le contexte scolaire, l'affiliation aux enseignants, l'affiliation aux pairs, l'affiliation à la famille et l'affiliation à la communauté sont des prédicteurs forts et fiables de l'engagement des élèves, évalué notamment au travers des efforts qu'ils fournissent à l'école (Goodenow & Grady, 1993 ; Furrer & Skinner, 2003) et de l'absence de décrochage scolaire (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997 ; Osterman, 2000).

En termes de croissance développementale, les gens fonctionnent mieux, sont plus résistants au stress et rapportent un niveau d'estime de soi plus élevé et moins de difficultés psychologiques lorsque leurs relations interpersonnelles soutiennent leur besoin d'affiliation (Cohen, Sherrod & Clark, 1986 ; Lepore, 1992 ; Ryan, Stiller & Lynch, 1994 ; Sarason *et al.*, 1991 ; Windle, 1992). L'une des raisons principales pour lesquelles la satisfaction du besoin d'affiliation promeut un tel fonctionnement positif est que l'affiliation aux autres fournit un contexte social propice à l'internalisation (Goodenow, 1993 ; Grolnick, Deci & Ryan, 1997 ; Ryan & Powelson, 1991).

Lorsqu'une personne se sent affectivement liée à une autre et interpersonnellement impliquée avec elle, et lorsqu'elle pense que l'autre personne est vraiment à la recherche de son bien-être, l'affiliation est grande et l'internalisation se produit spontanément. Si au contraire une personne se sent distante émotionnellement d'une autre personne, et négligée par celle-ci, elle a alors l'impression que cette personne ne se soucie pas d'elle : le niveau d'affiliation est faible, et il est peu probable qu'il y ait une internalisation. Par exemple, les enfants qui ont une relation positive avec leurs parents vont généralement internaliser les manières de penser et d'agir de ces derniers. Les enfants ayant des relations tumultueuses ou inexistantes avec eux rejettent généralement leurs manières de penser et d'agir et recherchent ailleurs un système de valeurs. Cependant, une affiliation élevée ne garantit pas qu'il y ait une internalisation. Pour que l'internalisation se produise, l'individu doit aussi percevoir la valeur, le sens et l'utilité des prescriptions (« fais X, crois Y ») et des proscriptions (« ne fais pas X, ne crois pas Y ») de l'autre. Pour intérioriser une valeur ou une manière de se comporter, la personne a besoin de comprendre pourquoi la valeur ou la façon d'agir a du mérite, comme dans « maintenant, pourquoi est-il important que je me brosse les dents ? ». Par conséquent, l'affiliation est une condition nécessaire (mais non suffisante) pour que l'internalisation et la transmission culturelle se produisent. L'internalisation a lieu dans les relations qui fournissent (1) des sources de satisfaction des besoins d'affiliation et (2) des logiques explicatives qui rendent claires les raisons pour lesquelles les prescriptions et proscriptions émanant des autres seront profitables pour soi.

En termes de santé, être aimé(e), respecté(e), protégé(e) et soigné(e), et avoir ses besoins satisfaits affecte les systèmes de la vasopressine et de l'ocytocine (Wisner-Fries *et al.*, 2005). Ces deux hormones (vasopressine et ocytocine) sont associées à la régulation des liens sociaux, au stress et à la réactivité émotionnelle. Par exemple, un toucher chaleureux augmente la libération de ces deux hormones, alors que le sentiment d'être négligé(e) diminue leur libération. De plus, une augmentation des taux de vasopressine et d'ocytocine

mène à des comportements sociaux positifs et à une diminution du stress, alors qu'une diminution de ces taux a l'effet inverse.

En termes de bien-être, les gens dont les besoins d'affiliation sont fréquemment satisfaits sont généralement plus heureux et plus enthousiastes, et moins stressés, anxieux et déprimés et se sentent moins seuls que les gens dont les besoins d'affiliation sont peu satisfaits (Baumeister & Leary, 1995). De plus, plus une personne a connu de satisfaction du besoin d'affiliation dans sa vie, plus elle valorise et se sent satisfaite par les opportunités futures de satisfaction du besoin d'affiliation (Moller, Deci & Elliot, 2010). En ce qui concerne la satisfaction du besoin d'affiliation, les personnes qui sont comblées émotionnellement deviennent de plus en plus comblées.

5. Mettre le tout ensemble : les relations et contextes sociaux qui soutiennent la satisfaction des besoins psychologiques

Certains aspects spécifiques du contexte social et des relations sont remarquables pour leur capacité à impliquer et satisfaire les besoins psychologiques. En guise d'illustration, le tableau 5.3 énumère les événements prototypiques qui impliquent les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation, ainsi que les événements prototypiques qui répondent à ces trois besoins. Lorsque les gens sont impliqués dans des activités qui offrent des opportunités d'autonomie, de défi optimal et d'interaction sociale, ceci mobilise généralement leurs besoins et ils ressentent de l'intérêt. Lorsque les gens sont impliqués dans des activités qui offrent un soutien à l'autonomie, un feed-back par rapport aux progrès et des relations communautaires, ceci satisfait généralement leurs besoins et ils ressentent de la jouissance.

5.1 *L'engagement*

Le modèle motivationnel de l'engagement présenté dans la figure 6.7 illustre de manière globale la contribution des relations et contextes sociaux aux besoins psychologiques (Skinner & Pitzer, 2012 ; Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2009). L'engagement représente le degré d'implication de la personne dans l'activité en cours, par exemple lorsqu'elle apprend à l'école ou s'entraîne pour un sport (Christenson *et al.*, 2012). Chez les personnes fortement engagées, cet engagement se présente sous forme comportementale (attention, efforts et persévérance), émotionnelle (intérêt, jouissance), cognitive (réflexion stratégique, stratégies d'apprentissage sophistiquées) et agentique (contributions constructives au flux de l'activité), comme cela a été discuté dans le chapitre 1.

Jim Connell et Ellen Skinner expliquent les conditions dans lesquelles les gens sont fortement *vs* faiblement engagés en identifiant les origines de l'engagement comme étant les trois besoins psychologiques. Plus précisément, ils proposent que (1) le soutien à l'autonomie augmente l'engagement parce qu'il mobilise et satisfait le besoin d'autonomie, que (2) la structure augmente l'engagement parce qu'elle mobilise et satisfait le besoin de compétence, et que (3) l'implication interpersonnelle augmente l'engagement parce qu'elle mobilise et satisfait le besoin d'affiliation. La façon dont le soutien à l'autonomie

Tableau 6.4.
Facteurs des relations et contextes sociaux mobilisant et satisfaisant les besoins psychologiques

Besoin psychologique	Condition de l'environnement qui mobilise le besoin	Condition de l'environnement qui satisfait le besoin
L'autonomie	Opportunités pour l'autonomie	Soutien à l'autonomie
La compétence	Défi optimal	Feed-back par rapport au progrès
L'affiliation	Interaction sociale	Relations communautaires

s'exprime dans les interactions sociales (à l'école, à la maison, au travail, à l'entraînement sportif) est résumée dans la figure 6.7, mais les quatre éléments clés sont : la satisfaction des ressources motivationnelles internes, le recours à un langage informatif, la reconnaissance et la valorisation, l'acceptation de l'expression des affects négatifs. Les points listés sous « Soutien à l'autonomie, Structure et Implication » représentent bien le contenu de ce chapitre. C'est à travers les différents aspects d'un environnement soutenant (ou de relations soutenantes) que les gens peuvent faire l'expérience de la satisfaction des besoins psychologiques, qui donne lieu à de l'engagement.

5.2 *Qu'est-ce qui fait qu'une journée est bonne ?*

Les expériences qui impliquent et satisfont les besoins psychologiques génèrent des émotions positives et du bien-être psychologique (Reis *et al.*, 2000 ; Ryan, Bernstein & Brown, 2010 ; Ryan & Deci, 2001). Dit plus simplement, nous avons le sentiment de passer une bonne journée lorsque les événements mobilisent et satisfont nos besoins psychologiques, et nous avons le sentiment de passer une mauvaise journée lorsque les événements négligent et frustrent ces besoins. Ainsi, la satisfaction des besoins psychologiques prédit et explique à quel moment nous passons ou ne passons pas une « bonne journée ».

Pour étudier les fluctuations journalières du bien-être, un groupe de chercheurs a demandé à des étudiants de tenir un journal quotidien de leurs humeurs (joie, colère) et de leur bien-être (vitalité, symptomatologie physique telle que la fréquence de maux de tête). Les chercheurs ont prédit que les bonnes journées sont celles durant lesquelles les besoins psychologiques sont comblés (Kasser & Ryan, 1993, 1996 ; Ryan, Bernstein & Brown, 2010 ; Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001 ; Sheldon, Ryan & Reis, 1996). Les circonstances déterminaient en partie quand les gens passaient une bonne journée ; par exemple, les gens vivaient leurs meilleurs jours le week-end. Toutefois, on constatait que les gens vivaient leurs meilleurs jours lorsqu'ils avaient un niveau quotidien élevé d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Par exemple, les gens passant leurs journées à aller aux cours, à parler à des ami(e)s, à jouer du piano, ou au travail, s'ils ont un locus de causalité perçu interne (autonomie quotidienne), s'ils se sentent efficaces (compétence quotidienne) et s'ils se sentent connectés aux autres (affiliation quotidienne) lors de ces activités, ressentent davantage d'affects positifs et de vitalité, et moins d'affects et de symptômes physiques négatifs.

Ces résultats confirment que les besoins psychologiques donnent aux gens les aliments psychologiques nécessaires pour passer de bonnes journées et pour se sentir bien (Ryan, 1995 ; Sheldon *et al.*, 1996). Imaginez que vous vous rendiez à la salle de gym pour vous y entraîner. Imaginez qu'à la fin de la séance d'entraînement, vous complétiez un questionnaire vous demandant à quel point l'heure était agréable, pourquoi vous êtes venu à l'entraînement, dans quelle mesure la séance représentait un défi, à quel point vous vous êtes

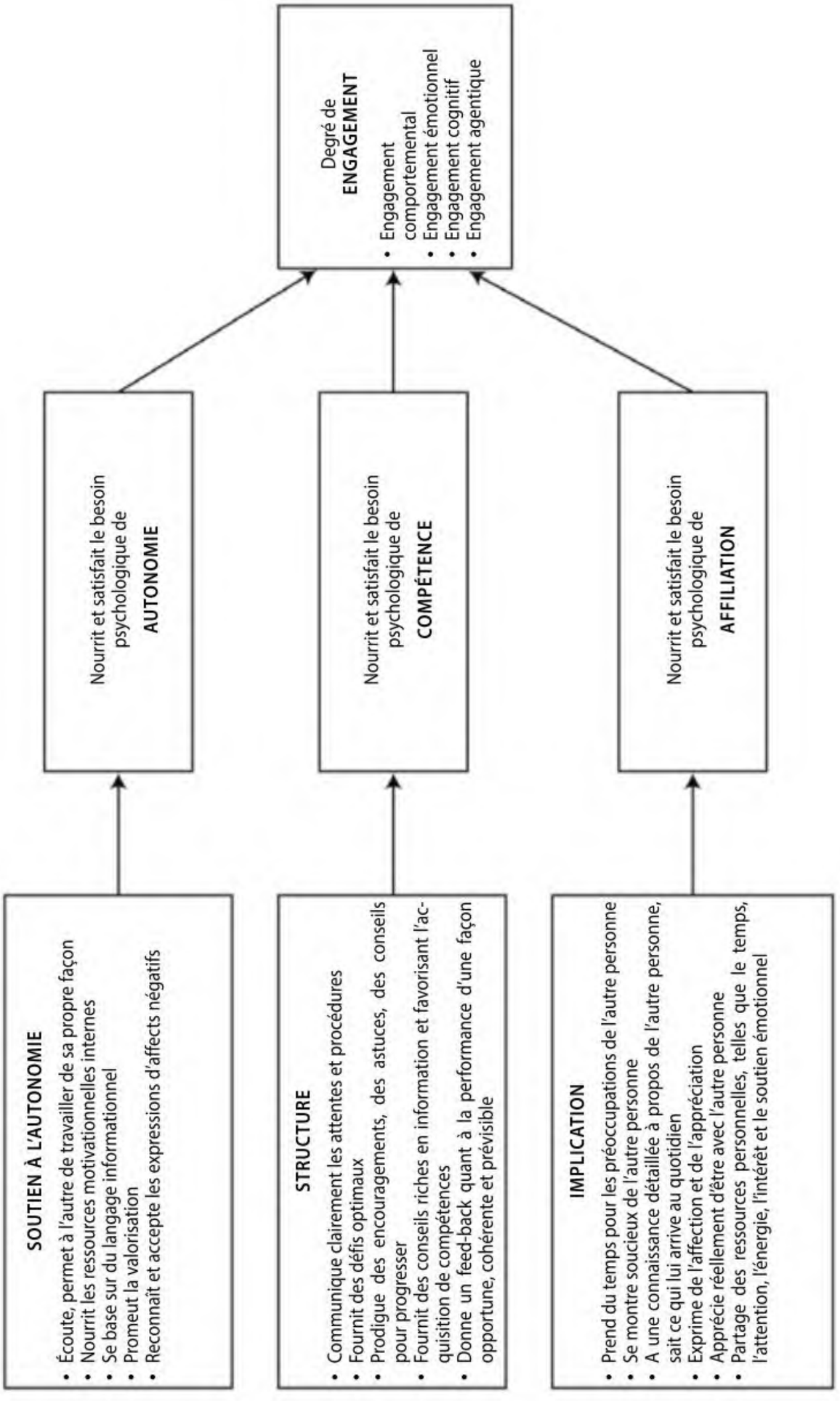


Figure 6.7.

Modèle de l'engagement illustrant la signification motivationnelle du soutien à l'autonomie, la structure et l'implication

amélioré, et quelle était la qualité de l'interaction sociale au cours de l'heure. Notez que ces questions correspondent à des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Dans l'étude, plus la personne qui s'entraîne déclare avoir vécu de l'autonomie, de la compétence et de l'affiliation, plus grande est sa jouissance (Ryan *et al.*, 1997). En revanche, les personnes qui s'exercent pour d'autres motifs (apparence, image du corps) apprécient moins l'expérience et s'entraînent pendant un temps plus court.

5.3 *La vitalité*

L'expérience subjective de la vitalité est le signe, pour les gens, qu'ils vivent une bonne journée. La vitalité est l'énergie qui est disponible pour le soi (Ryan & Deci, 2008). Par exemple, considérons les trois phrases suivantes (Bostic, Rubio & Hood, 2000 ; Ryan & Frederick, 1997) :

- Je me sens vivant(e) et énergique.
- Parfois, je me sens si vivant(e) que je veux juste exploser.
- Je me sens dynamisé(e).

Quand les gens ont des journées qui leur permettent de se sentir autonomes, compétents et ayant des liens interpersonnels, ils sont beaucoup plus susceptibles d'être d'accord avec ces énoncés (Kasser & Ryan, 1993, 1996 ; Sheldon, Ryan & Reis, 1996). Lorsque les gens vivent des journées qui frustrent leurs besoins psychologiques, ils trouvent ces trois propositions extrêmes et peu réalistes. La conclusion est que la mobilisation et la satisfaction des besoins psychologiques nous offrent les nutriments psychologiques dont nous avons besoin pour nous sentir bien et énergiques, et que la présence de la vitalité est un indice relativement évident du fait que les besoins psychologiques sont remplis et que la personne se sent bien (Ryan & Deci, 2008).

Résumé

L'étude des trois besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation repose sur une approche organiciste de la motivation, approche mobilisant deux hypothèses de base. Premièrement, les gens sont naturellement actifs. Deuxièmement, dans la dialectique personne-environnement, les besoins psychologiques fournissent à la personne la motivation à s'engager dans l'environnement. Cet environnement parfois soutient ces ressources motivationnelles internes, parfois les néglige et les défavorise. Ce qui ressort d'une approche organiciste de la motivation, c'est que les êtres humains possèdent une motivation naturelle à apprendre, à grandir et à se développer d'une manière saine et mature, et qu'ils le font lorsque les environnements sont propices à leurs besoins psychologiques. Lorsque les gens interagissent avec un environnement soutenant au niveau motivationnel, le résultat de cette dialectique personne-environnement est une harmonie, car les gens ont un niveau élevé d'engagement, de croissance développementale, de santé et de bien-être. Lorsque les gens interagissent avec un environnement frustrant au niveau motivationnel, le résultat de cette dialectique personne-environnement est un conflit, car les gens ont un niveau élevé de résistance, de régression développementale, de détérioration et de mal-être.

Formellement, l'autonomie est le besoin d'avoir le sentiment de diriger et d'adhérer à son propre comportement, que ce soit dans son initiation ou sa régulation. Lorsque les gens sont autonomes, ils ont le sentiment

d'être responsables de leurs pensées, sentiments et comportements, et que leur comportement émane d'un locus de causalité perçu interne, d'un sentiment de volition et d'un sentiment d'avoir eu le choix. Les environnements, les contextes sociaux, les relations interpersonnelles et les cultures varient selon leur degré, élevé ou faible, de soutien du besoin d'autonomie d'une personne. Les gens soutiennent l'autonomie des autres lorsqu'ils adoptent leur point de vue, nourrissent leurs ressources motivationnelles internes, fournissent des logiques explicatives, utilisent un langage informationnel, font preuve de patience et reconnaissent et acceptent les expressions d'affects négatifs. Les bénéfices du fait de recevoir et de donner un soutien à l'autonomie incluent non seulement la satisfaction du besoin d'autonomie, mais également des améliorations en ce qui concerne l'engagement, le développement, l'apprentissage, la performance et le bien-être.

La compétence est le besoin d'interagir efficacement avec l'environnement. Elle reflète le désir, pour une personne, d'exercer ses capacités et ses habiletés et, ce faisant, de rechercher et relever les défis optimaux. L'événement environnemental principal qui mobilise le besoin de compétence est le défi optimal. Lorsque le défi de la tâche et les compétences personnelles sont relativement élevés, les gens vivent l'expérience optimale (flow), qui est un état psychologique caractérisé par une jouissance maximale, une concentration intense et l'implication complète dans la tâche. Les événements environnementaux principaux qui satisfont le besoin de compétence sont la structure, le feed-back et la tolérance à l'échec. Plus les environnements satisfont les besoins de compétence des gens, plus ces derniers seront disposés à rechercher et à relever les défis optimaux leur permettant de se développer et de grandir.

L'affiliation est le besoin d'établir des liens affectifs et un attachement étroit avec d'autres personnes. Il reflète le désir d'être connecté sur un plan affectif et impliqué, sur un plan interpersonnel, dans des relations chaleureuses et bienveillantes avec d'autres personnes. La simple interaction avec les autres est une condition suffisante pour impliquer le besoin d'affiliation. Toutefois, pour satisfaire le besoin d'affiliation, une personne a besoin de confirmer que le lien social qui émerge entre elle et quelqu'un d'autre est marqué par de l'attention, de l'appréciation, de la réciprocité et un sentiment de pouvoir exposer son véritable soi et que ce dernier soit accepté et estimé par l'autre. Une relation communautaire représente le type de relation capable de satisfaire le besoin d'affiliation. La satisfaction du besoin d'affiliation est importante, tout comme la satisfaction des deux autres besoins psychologiques : elle promeut l'engagement, la croissance, la santé et le bien-être. L'affiliation à d'autres est particulièrement importante parce qu'elle fournit le contexte social qui favorise l'internalisation, processus par lequel une personne assimile et accepte, comme étant ses propres convictions, valeurs ou manières de se comporter, celles d'autres personnes.

Un modèle d'engagement de la motivation (figure 6.7) illustre la façon dont les relations et les contextes sociaux impliquent et satisfont de manière réussie (ou négligent et défavorisent) les besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Ensemble, le soutien à l'autonomie, la structure et l'implication sont des aspects importants du contexte social, parce qu'ils fournissent les moyens par lesquels les environnements peuvent impliquer et satisfaire les besoins psychologiques des personnes. Lorsque les gens vivent la satisfaction de leurs besoins psychologiques, ils reçoivent les nutriments psychologiques (satisfaction des besoins psychologiques) nécessaires pour un engagement actif, pour passer une bonne journée, pour des expériences subjectives de vitalité et d'énergie.

Lectures pour aller plus loin

Besoins psychologiques

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R.M., Patrick, H., Deci, E.L., & Williams, G.C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance : Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist*, *10*, 2-5.

Autonomie

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1024-1037.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, *44*, 159-178.

Deci, E.L., La Guardia, J.G., Moller, A.C., Scheiner, M.J., & Ryan, R.M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support : Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*, 313-327.

Compétence

Harter, S. (1978). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of extrinsic rewards on children's difficulty level choices. *Child Development*, *49*, 788-799.

Keller, J., & Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility : An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*, 196-209.

Affiliation

Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497-529.

Carvallo, M., & Gabriel, S. (2006). No man is an island : The need to belong and dismissing avoidant attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*, 697-709.

Qu'est-ce qui fait qu'une journée est bonne ?

Sheldon, K.M., Ryan, R.M., & Reis, H.T. (1996). What makes for a good day ? : Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 1270-1279.

CHAPITRE 7

Les motifs implicites

Sommaire

1. **Les besoins implicites** 201
2. **Les besoins acquis** 202
3. **La réussite** 206
4. **L'affiliation** 215
5. **Le pouvoir** 219

© momentimages Tetra Images/Newscom

© Photodisc / Getty Images

© Digital Vision

Examinons la première photo ci-dessus, la première en partant de la gauche. En regardant cette photo, laissez libre cours à votre imagination. Après un moment de réflexion, utilisez la scène de la photo pour imaginer une histoire qui comporte un début, un milieu et une fin. Essayez d'imaginer qui sont les personnes sur la photo, et quelles sont leurs pensées et leurs envies. En effectuant cela, tentez de trouver les réponses aux questions suivantes :

- Qu'est-il est train de se passer ?
- Qui sont ces personnes ?
- Qu'est-il arrivé avant ?
- Que pensent et ressentent ces personnes ?
- Que veulent-elles ?
- Qu'est-ce qui va arriver ensuite ?

Après avoir écrit l'histoire expliquant ce qui se passe dans la première photo, prenez quatre ou cinq minutes de plus pour écrire une histoire à propos de la deuxième photo. Une fois de plus, laissez libre cours à votre imagination et répondez ensuite aux six questions ci-dessus, mais par rapport à cette deuxième photo (p. ex., « Qu'est-il en train de se passer ? Qui sont ces personnes ? »).

Enfin, prenez quatre ou cinq minutes pour rédiger une histoire à propos de la troisième photo. Une fois encore, laissez libre cours à votre imagination et répondez aux six questions.

Vous avez peut-être l'impression qu'il n'est pas nécessaire de mettre sur papier, et prenez la décision de simplement continuer à lire. D'accord, mais pour votre compréhension à long terme du contenu de ce chapitre, il sera utile de prendre le temps d'écrire ces histoires. Si vous avez pris le temps de les écrire, alors vous venez de compléter la version brève du *Picture Story Exercise* (PSE ; Atkinson, 1958 ; Pang, 2010 ; Smith, 1992, 2000), l'outil le plus répandu pour mesurer les motifs implicites. Le PSE est une version du *Thematic Apperception Test* (TAT ; Morgan & Murray, 1935) créé pour la recherche. La logique sous-jacente du PSE est que l'on peut inférer les besoins d'une personne à partir d'un contenu imaginé à partir d'un stimulus ambigu. Lors d'un PSE, on montre généralement aux participants six photos. Les photos utilisées dans ce chapitre ne sont pas celles du PSE, et ceci est intentionnel : il se

pourrait que vous ayez envie de passer le PSE dans des conditions plus standardisées afin de produire un score valide et interprétable. Toutefois, sachez que les photos ci-dessus sont similaires à celles utilisées dans le PSE. Une fois que la personne a produit six histoires imaginaires, des experts calculent le score de la personne en se basant sur un système de codification validé. Si vous êtes intéressé(e) par le système de notation du PSE, nous vous conseillons de lire Schultheiss et Pang (2007) ou Smith (1992). Si vous désirez administrer le PSE dans un projet de recherche, Pang (2010) donne des directives, étape par étape, concernant l'administration, la cotation et l'interprétation du PSE.

1. Les besoins implicites

Les motifs implicites sont des besoins durables et non conscients qui motivent le comportement des gens, les poussant vers l'obtention d'incitants sociaux spécifiques (Schultheiss & Brunstein, 2010). Implicite veut dire inconscient. Un motif implicite est un besoin psychologique qui est inféré à partir des pensées, émotions et comportements de la personne. Ce besoin inconscient exerce une influence continuelle et durable sur ce que pense, ressent et fait la personne.

Les motifs implicites se distinguent des motifs explicites. Les motifs explicites sont les motivations conscientes des gens, qui sont accessibles et exprimées verbalement. Par exemple, si quelqu'un vous demande « As-tu un fort besoin d'accomplissement ? Aimes-tu les défis ? Vas-tu persévérer face à l'échec ? », les réponses à ces questions représentent la motivation à la réussite au niveau explicite. Les motifs explicites sont évalués grâce à des questionnaires autorapportés. Les motifs implicites pour la réussite sont différents, car ils sont basés sur des réactions émotionnelles face à une tâche difficile et sur le fait que vous voulez persévérer émotionnellement face à un échec. À la différence des mesures implicites, les mesures explicites consistent à demander aux gens de se décrire eux-mêmes (p. ex., « J'aime les défis » et « Je n'ai pas peur de l'échec »). Les motifs implicites sont inférés à partir de ce que les gens écrivent en réaction aux indices visuels sur les photos du PSE (Schultheiss, Yankova, Dirlikov & Schad, 2009).

Lorsqu'il s'agit de prédire le comportement des gens, les motifs implicites sont plus efficaces que les motifs explicites (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989). Au cœur de ce chapitre ne seront donc pas abordés les motifs des individus tels qu'ils les rapportent, mais les forces inconscientes (motifs implicites) qui sont générées à partir d'éléments situationnels qui provoquent des réactions émotionnelles qui, elles, prédisent, guident et expliquent le comportement et le style de vie des gens.

Ce dont une personne « a besoin » dans un motif implicite est de vivre un pattern particulier d'affects ou d'émotions. Par exemple, une personne qui a un fort besoin de réussite a tendance à ressentir un niveau élevé d'intérêt, d'enthousiasme, de joie et de fierté lorsqu'elle s'engage dans une tâche stimulante. Une personne qui a un besoin faible de réussite ne ressent pas ce même pattern d'affects. Si cette personne s'engage dans une tâche stimulante, elle aura tendance à ressentir des affects négatifs, tels que l'anxiété, la honte et l'embarras. Donc, les gens qui ont une forte motivation implicite à la réussite ont un « besoin » émotionnel de se lancer des défis, car les défis sont le véhicule qui leur permet de ressentir un pattern d'émotions et d'affects très positifs. De manière similaire, un motif implicite fort d'affiliation générera un « besoin » de s'engager dans des relations proches, et un motif implicite de pouvoir générera un « besoin » de s'engager dans des opportunités

d'impact social, car les relations proches et les opportunités d'impact social sont des véhicules d'affects positifs pour ces personnes. Gardant cela à l'esprit, regardons à nouveau les trois photos se trouvant au début de ce chapitre. Laquelle génère chez vous l'émotion positive la plus forte ? Pourquoi est-ce le cas ? Laquelle des trois ne génère rien en vous au niveau émotionnel ? Pourquoi ?

David McClelland est un chercheur pionnier dans le domaine des motifs implicites. Ses doutes concernant la validité des méthodes autorapportées de mesure de la motivation proviennent d'expériences alors qu'il était jeune chercheur, et qu'il observait des contradictions constantes entre ce que les gens disaient qu'ils allaient faire, et ce qu'ils faisaient effectivement. Il a lui-même donné un exemple concret de cette contradiction : il écoutait ce que les gens disaient à l'église le dimanche, et ensuite observait ce qu'ils faisaient effectivement pendant la semaine qui suivait (McClelland, 1984). Il estimait que les pensées, sentiments et comportements des gens sont affectés par des forces qui leur sont inconnues : ces motifs inconscients. Sa conclusion comportait deux parties : (1) les motifs implicites sont inconscients et ne peuvent pas être mesurés de façon autorapportée et (2) les motifs implicites prédisent le comportement et la performance, alors que les motifs explicites ne prédisent que les attitudes et les valeurs (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989).

2. Les besoins acquis

Personne ne naît avec un besoin de réussite, un besoin d'affiliation ou un besoin de pouvoir. Pourtant, chacun(e) d'entre nous développe ce genre de besoins, au moins à un certain degré. L'expérience personnelle, les opportunités et exigences de socialisation et notre histoire développementale unique nous apprennent à nous attendre à davantage d'expériences positives dans certaines situations que dans d'autres. L'anticipation d'une telle expérience émotionnelle positive est ce qui nous pousse à organiser notre vie autour de ces activités plutôt que d'autres. Avec le temps, vu que ces expériences émotionnelles se répètent, nous acquérons des préférences pour les situations, hobbies et carrières qui sont associés avec nos besoins acquis. Certain(e)s d'entre nous apprennent à préférer et apprécier les situations qui les mettent au défi au travers de critères d'excellence explicites (c'est-à-dire des besoins de réussite). D'autres apprennent à préférer et apprécier des situations qui offrent des opportunités relationnelles chaleureuses (c'est-à-dire des besoins d'affiliation). D'autres encore apprennent à préférer et apprécier les situations qui leur permettent d'exercer une influence sur les autres (c'est-à-dire des besoins de pouvoir).

Le chapitre 6 présente la littérature motivationnelle sur les besoins psychologiques intrinsèques. Chacun(e) d'entre nous a besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation, car il s'agit de besoins humains universels. En revanche, les besoins implicites ont une origine sociale (plutôt qu'innée). Les besoins sociaux proviennent de préférences acquises au travers de l'expérience et de la socialisation. Ces besoins se développent en nous sous forme de différences individuelles, la part de notre personnalité qui est acquise ou apprise. Ce chapitre retrace les origines sociales des besoins de réussite, d'affiliation et de pouvoir et discute de la manière dont chaque besoin, une fois acquis, se manifeste au travers des pensées, des émotions, des actions et du style de vie.

2.1 *Les besoins sociaux*

Dans l'acquisition des motifs implicites, les expériences enfantines précoces sont d'une importance majeure. Les petits enfants n'ont pas accès à la langue (le mot « enfant » veut littéralement dire « qui ne parle pas ») ; il leur manque également la cognition et l'intelligence dans le sens adulte de ces termes. Le langage de l'enfant s'exprime par les affects, les désirs et les émotions. Plutôt que de penser, les enfants veulent et ressentent. Les désirs et les sentiments sont le langage de l'inconscient, alors que les pensées et les mots sont le langage du conscient. Les enfants commencent à développer des préférences durant les deux premières années, lorsqu'ils ressentent de fortes émotions positives suite à l'obtention d'incitations particulières.

Durant la petite enfance, les enfants s'engagent dans des comportements qui produisent des affects soit positifs soit négatifs. Ils marchent, montent des escaliers ou attrapent un jouet, et ressentent ensuite des émotions positives fortes telles que la joie et la fierté s'ils réussissent, ou alors des émotions négatives telles que la frustration ou l'anxiété s'ils échouent. L'expérience apprend à chacun(e) d'entre nous à nous attendre à des réactions émotionnelles positives face à certaines incitations plutôt qu'à d'autres (McClelland, 1985). Cette émotivité positive dans la poursuite d'une norme d'excellence est l'origine émotionnelle et développementale de l'acquisition de préférences pour les situations qui offrent de telles normes d'excellence. Grâce aux émotions positives, l'enfant développe des objectifs positifs par anticipation au cas où il serait confronté à une nouvelle norme d'excellence et anticipe qu'il éprouvera de la joie et de la fierté. Les émotions positives en réaction à cette classe spécifique d'incitations (normes d'excellence) constituent l'origine développementale du besoin de réussite. Évidemment, les enfants rencontrent également d'autres situations. Ils peuvent s'impliquer dans des relations proches avec d'autres personnes – parler aux autres, serrer les autres dans leurs bras, et jouer de manière coopérative. Les émotions positives découlant de ces situations peuvent générer une préférence durable pour les situations de relations sociales et créer un des objectifs positifs par anticipation pour les situations sociales futures. Ceci constitue l'origine sociale du besoin d'affiliation. Les enfants s'engagent également dans des situations liées au gain de prestige, de statut, d'influence et de pouvoir social. Les émotions positives découlant de ces situations tendent à générer une préférence durable pour les situations d'influence sociale et à créer des objectifs positifs par anticipation pour les situations similaires futures. Ceci constitue l'origine sociale du besoin de pouvoir.

Après les avoir acquis durant la petite enfance, les gens vivent leurs besoins implicites comme des potentiels émotionnels et comportementaux qui sont activés par des incitations situationnelles particulières (Atkinson, 1982 ; McClelland, 1985). En d'autres termes, lorsqu'une incitation associée avec un besoin particulier est présente (p. ex., un rencard est une incitation d'affiliation, un discours percutant est une incitation de pouvoir), il y a chez la personne pour qui ce besoin particulier est important une activation émotionnelle et comportementale (c'est-à-dire qu'elle ressent de l'espoir, recherche une interaction). L'incitation principale qui active chaque besoin social est présentée dans le tableau 7.1.

Dans une vaste étude sur l'acquisition des besoins sociaux, un groupe de chercheurs a cherché à déterminer les antécédents, en termes d'éducation des enfants, des besoins de réussite, d'affiliation et de pouvoir des adultes (McClelland & Pillon, 1983). Les chercheurs ont commencé par attribuer des scores aux pratiques parentales de pères et de mères de 78 garçons et filles de cinq ans. Lorsque les enfants atteignaient l'âge de 31 ans, les

chercheurs ont évalué les motifs implicites de chacun d'entre eux afin d'observer si les expériences précoces de socialisation prédisaient certains de leurs motifs implicites.

Seul un nombre limité d'antécédents liés à l'éducation émergeaient comme significatifs, mais ces antécédents illustraient certaines origines précoces. Les adultes qui avaient un besoin de réussite élevé avaient généralement des parents qui leur imposaient des critères d'excellence élevés. Les adultes avec un besoin d'affiliation élevé avaient généralement des parents qui utilisaient l'éloge comme technique de socialisation. Les adultes avec un besoin de pouvoir élevé avaient généralement des parents permissifs en ce qui concerne le sexe et l'agressivité.

Tableau 7.1. **L'incitation sociale qui active le potentiel d'activation émotionnelle et comportementale de chaque motif implicite**

Motifs implicites	Incitation sociale qui active chaque besoin
Réussite	Bien accomplir une tâche pour montrer la compétence personnelle
Affiliation	Avoir l'opportunité de faire plaisir aux autres et obtenir leur approbation ; être impliqué(e) dans une relation chaleureuse et sécure
Pouvoir	Avoir un impact sur les autres

Le constat que peu d'expériences d'éducation par les parents prédisent les motifs à l'âge adulte suggère que les besoins sociaux peuvent se développer et changer au cours du temps. Par exemple, certains métiers favorisent les efforts pour la réussite plus que d'autres, car ils fournissent des opportunités pour des défis modérés, un travail indépendant, une responsabilité personnelle pour les résultats et un feed-back rapide concernant la performance. Chez les personnes qui travaillent dans ces métiers liés à la réussite (p. ex., les entrepreneurs) on observe une augmentation considérable des efforts pour la réussite au fil des années, comparativement à des personnes qui travaillent dans des métiers moins axés sur la réussite (p. ex., les enseignants, les infirmiers) (Jenkins, 1987). De manière similaire, les personnes qui ont un job qui requiert de l'assertivité (p. ex., les commerçants) affichent un plus grand besoin de pouvoir au fil des années (Veroff, Depner, Kulka & Douvan, 1980). En bref, le développement des motifs implicites commence durant la petite enfance et continue tout au long de la vie.

2.2 *La manière dont les motifs implicites, en tant que besoins psychologiques acquis, motivent le comportement*

Les motifs implicites – les besoins de réussite, d'affiliation et de pouvoir – sont activés et stimulés par une classe spécifique d'incitations sociales (voir tableau 7.1). Par exemple, un adolescent fait une partie de basket et, en jouant, rencontre des défis tels que dribbler de manière à passer la balle derrière son dos, faire tourner le ballon sur son index, réaliser un slam-dunk ou réussir à tirer des paniers à trois points. Si le fait de dribbler, de faire tourner le ballon, de réaliser un slam-dunk ou de tirer des paniers à trois points produit des émotions positives telles que l'intérêt et la fierté, alors une association se crée entre l'incitation sociale d'être défié(e) et des émotions positives, et se développe alors une préférence émotionnelle pour les situations qui mettent au défi. Si le fait de dribbler, de faire tourner, de réaliser un slam-dunk ou de tirer des paniers à trois points produit des émotions négatives telles que l'anxiété et la honte, alors une association se crée entre l'incitation sociale d'être défié(e) et

des émotions négatives, et dans ce cas il n'y aura pas de préférence émotionnelle pour les situations qui mettent au défi. Avec le temps, les situations qui mettent au défi et les émotions positives vont de pair, et c'est l'anticipation des émotions positives lors d'une tâche stimulante, qui met au défi, qui devient le motif implicite pour la réussite.

Notons que les motifs implicites sont presque tous de nature réactive. Ils sont dormants, en nous, jusqu'à ce que nous nous trouvions face à une incitation potentiellement capable de satisfaire un besoin qui active un pattern particulier d'émotions. Par exemple, la première photo en tête de ce chapitre génère souvent des émotions et des efforts liés à la réussite chez les personnes qui ont un motif implicite de réussite. En d'autres termes, une course est généralement ressentie comme un critère d'excellence, et ce type d'incitations génère généralement des émotions et des objectifs positifs par anticipation chez les personnes ayant un besoin de réussite élevé. Cette même photo et l'idée de faire face à un critère d'excellence vont généralement engendrer des émotions neutres ou négatives et des objectifs négatifs par anticipation chez les personnes qui sont peu attirées par la réussite. La deuxième photo active des émotions et efforts liés à l'affiliation, en tout cas chez les personnes qui ont un motif implicite d'affiliation. En d'autres termes, cette photo rappelle l'opportunité de se faire des amis, d'approfondir une relation d'amitié, ou de retrouver des amis perdus de vue, et l'idée d'une relation chaleureuse, proche et sécure va générer des émotions positives et des objectifs positifs (une fin heureuse, telle que l'acception sociale) chez les personnes ayant un fort besoin d'affiliation. De manière similaire, cette même photo aura tendance à générer des émotions neutres ou négatives et des objectifs négatifs par anticipation (une fin négative, telle que le rejet) chez les personnes peu attirées par l'affiliation. La troisième photo active des émotions et efforts liés au pouvoir.

Toutefois, les motifs implicites ne sont pas seulement réactifs, car les gens apprennent à anticiper l'émergence d'incitations sociales. Les gens apprennent que certains métiers, certaines organisations et certains événements récréatifs par exemple sont des opportunités qui leur permettent d'atteindre une bonne performance et de faire preuve de compétence, de plaire aux autres, de gagner leur approbation et de prendre part à des relations chaleureuses et sécures, et d'avoir un impact sur les autres. Sur la base de cette expérience personnelle, les gens sont attirés par des environnements susceptibles d'activer des émotions liées aux besoins qui satisfont de manière fonctionnelle leurs motifs implicites. La personne ayant un fort attrait pour la réussite pourrait se lancer dans les affaires et devenir entrepreneur ou courtier, la personne ayant un fort attrait pour le pouvoir pourrait se lancer dans la gestion, dans la politique, ou alors devenir homme/femme de scène, par exemple acteur, actrice, chanteur ou chanteuse.

Que les besoins sociaux soient réactifs ou anticipatoires, au centre des motifs implicites se trouve le désir pour des expériences affectives particulières. La question fondamentale est donc : dans quelles situations vous sentez-vous le/la plus fort(e), épanoui(e) et satisfait(e) ? Qu'est-ce qui vous rend heureux(se) ? Si l'on prend cette perspective, si vous savez quel type d'activités et d'environnements vous rendent heureux(se), alors vous avez probablement une bonne idée de votre profil de motivations implicites. En bref :

- *Aspiration à la réussite élevée.* Vous ressentez de l'intérêt, de la joie, de l'excitation et un sentiment de chance lorsqu'on vous adresse un défi difficile avec un feedback informatif immédiat concernant la performance. Vous ressentez du bonheur lorsque vous poursuivez des objectifs tels que gagner, établir un diagnostic de vos compétences personnelles et améliorer votre performance, ce qui arrive fréquemment dans un contexte sportif et dans divers domaines de prise de risque (p. ex., investir dans des actions, entrepreneuriat).

- *Aspiration à l'affiliation élevée.* Vous ressentez de la quiétude et des affects chaleureux et positifs dans des situations qui offrent du réconfort et une sécurité interpersonnelle (Wirth & Schultheiss, 2006). Vous ressentez du bonheur lorsque vous poursuivez des activités telles que faire des câlins (imaginer une famille dans un même lit le samedi matin) ou se détendre avec un(e) ami(e) sur la plage.
- *Aspiration au pouvoir élevée.* Vous ressentez de la force et des pics d'excitation qui génèrent d'importantes libérations d'épinéphrine et de testostérone, et une augmentation de la pression sanguine et du tonus musculaire (Hall, Stanton & Schultheiss, 2010). Vous ressentez du bonheur lorsque vous poursuivez des activités telles que faire un tour en montagnes russes ou faire un discours convaincant devant un large public.

La satisfaction d'un motif implicite apporte une gratification affective (émotionnelle) immédiate, et fournit donc une réponse très satisfaisante à la question : qu'est-ce qui vous rend heureux(se) ?

3. La réussite

Le besoin de réussite est le désir d'avoir une bonne performance par rapport à une norme d'excellence. Il s'agit d'une préférence inconsciente mais récurrente de la personne qui consiste à ressentir des affects positifs lorsqu'elle améliore sa performance, fait des progrès sur une tâche stimulante ou vit un « succès dans une compétition avec une norme d'excellence » (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953). Une norme d'excellence est toute mise au défi du sentiment de compétence de la personne qui se termine par un résultat objectif de réussite *vs* d'échec, de victoire *vs* de défaite, ou d'avoir raison *vs* d'avoir tort. La compétition avec une norme d'excellence est un terme large qui englobe (selon Heckhausen, 1967) : la compétition apportée par une tâche (p. ex., résoudre un casse-tête), la compétition avec le soi (p. ex., courir une distance en améliorant son meilleur temps) et la compétition avec d'autres (p. ex., devenir le meilleur de la classe).

Ce que toutes les situations d'accomplissement ont en commun est que la personne a rencontré une norme d'excellence, et que cette norme l'a dynamisée, principalement parce que la personne sait que la performance à venir va produire une évaluation de la compétence personnelle qui sera porteuse d'émotions. Le concept de « norme d'excellence » doit être défini de manière large : il inclut non seulement le fait de respecter un standard d'excellence explicite déterminé par d'autres (un enseignant, un quota de ventes à réaliser, un temps qui permet de se qualifier pour les Jeux olympiques), mais également d'atteindre un niveau de performance spécifique que la personne s'est fixée à elle-même. Ceci dit, il n'y a que deux issues possibles pour les compétitions avec une norme d'excellence : la réussite ou l'échec (Pang, 2010).

Face aux normes d'excellence, les réactions émotionnelles des gens varient. Les personnes ayant un besoin élevé de réussite répondent généralement par des émotions orientées vers l'approche, telles que l'espoir, la fierté et la gratification anticipatoire. Les personnes ayant un besoin faible de réussite répondent généralement par des émotions orientées vers l'évitement, telles que l'anxiété, des réactions défensives et la peur de l'échec. Les réponses comportementales face aux normes d'excellence varient également. Lorsque les gens sont confrontés à une norme d'excellence, il y a des différences entre eux en termes de choix, de

latence, d'effort, de persévérance et de volonté d'accepter la responsabilité pour l'issue de la compétition (réussite *vs* échec ; Cooper, 1983). Comparées aux personnes ayant un faible besoin de réussite, les personnes ayant un besoin élevé de réussite choisissent des variantes modérément difficiles ou difficiles d'une tâche plutôt que des variantes faciles (Kuhl & Blankenship, 1979 ; Slade & Rush, 1991) ; elles s'engagent rapidement dans des tâches associées à la réussite plutôt que de procrastiner (Blankenship, 1987) ; elles font plus d'efforts et ont une meilleure performance parce qu'elles sont dynamisées par la fierté (Karabenick & Yousseff, 1968 ; Raynor & Entin, 1982) ; elles se montrent persévérantes face à la difficulté et l'échec lorsqu'elles effectuent des tâches modérément difficiles (Feather, 1961, 1963) ; et elles acceptent la responsabilité personnelle pour les réussites et les échecs plutôt que de chercher l'aide ou les conseils d'autres personnes (Weiner, 1980).

Comme vous pouvez le voir dans la figure 7.1, les normes d'excellence sont une arme à double tranchant (Covington & Omelich, 1979). Une norme d'excellence réveille en même temps chez les gens un désir de s'approcher et d'avoir une bonne performance et le désir de fuir et de ne pas se faire honte. Ces normes nous excitent donc, et nous réagissons par l'approche et des comportements d'engagement. Toutefois, en même temps, ces normes d'excellence éveillent également en nous de l'anxiété, et nous réagissons avec des émotions d'évitement et un comportement de désengagement (bien que la peur de l'échec puisse également générer des efforts et de la persévérance lorsque la personne cherche à éviter la honte ou la culpabilité).

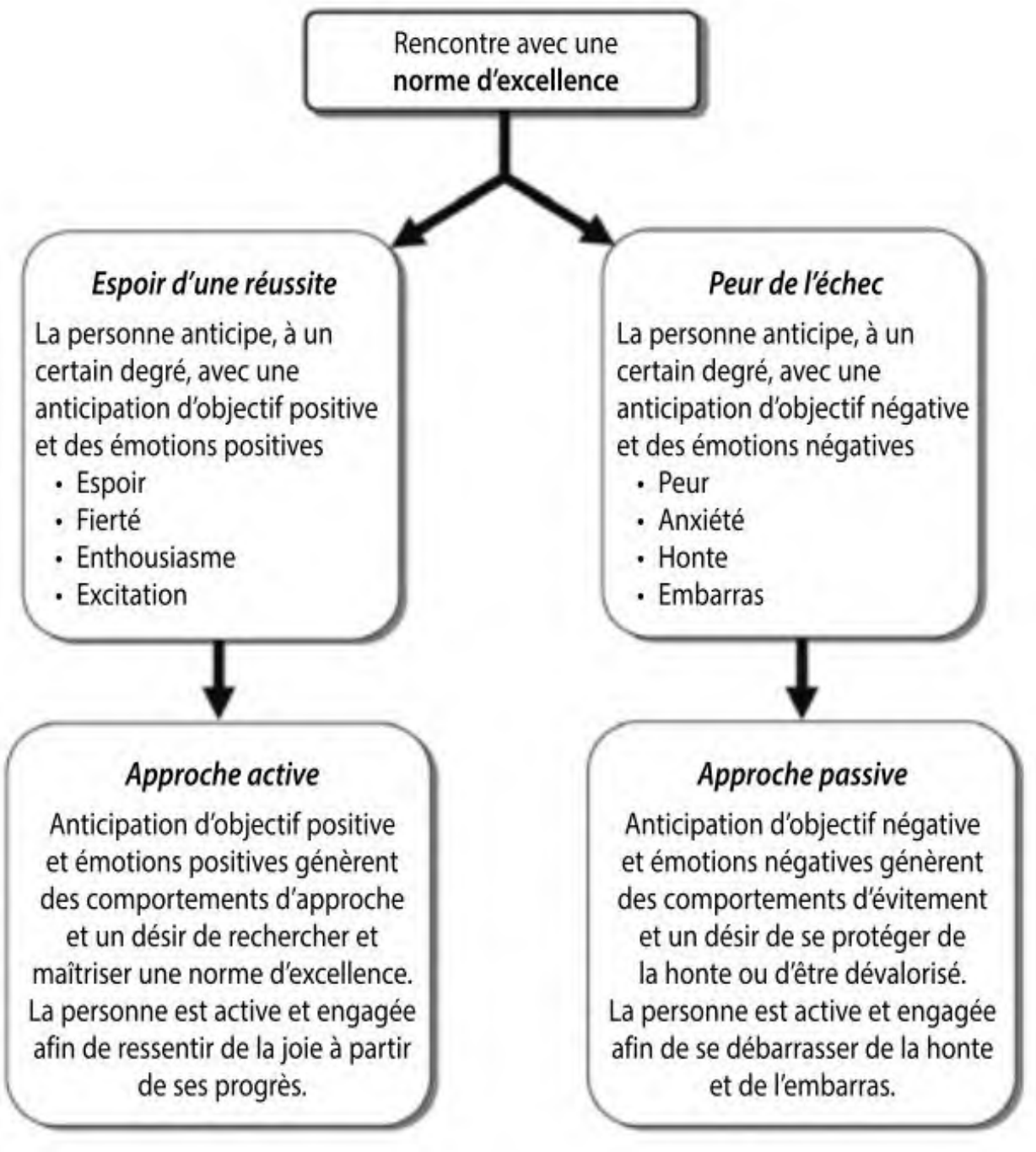


Figure 7.1.

Réactions émotionnelles positives *vs* négatives face à une norme d'excellence

3.1 *Origines du besoin de réussite*

3.1.1 Influences de la socialisation

Des aspirations à la réussite proviennent, en partie, des influences de la socialisation (Heckhausen, 1967 ; McClelland & Pilon, 1983). Les enfants développent des aspirations à la réussite si leurs parents leurs fournissent les éléments suivants : un entraînement à l'indépendance (p. ex., l'autonomie), des aspirations aux performances élevées, des normes d'excellences réalistes (Rosen & D'Andrade, 1959 ; Winterbottom, 1958), des concepts de soi intégrant des compétences élevées (p. ex., « cette tâche sera facile pour toi »), une valorisation positive d'objectifs liés à la réussite (Eccles-Parsons, Adler & Kaczala, 1982), des normes d'excellence explicites (Trudewind, 1982), un milieu familial qui a un fort potentiel de stimulation (p. ex., des livres à lire), un large éventail d'expériences telles que le voyage, et une exposition à des livres pour enfants qui contiennent des idées de réussite et d'accomplissement (p. ex., aux États-Unis, *The Little Engine That Could* ; deCharms & Moeller, 1962). Toutefois, même après des années d'investigation, les chercheurs n'ont que partiellement réussi à identifier les pratiques de socialisation durant l'enfance qui mènent au développement d'aspirations à la réussite. Ceci est principalement dû au fait que les études longitudinales ont commencé à montrer que les aspirations à la réussite changent fortement entre l'enfance et l'âge adulte et que les aspirations à la réussite à l'âge adulte changent souvent d'une décennie à la suivante (Jenkins, 1987 ; Maehr & Kleiber, 1980).

3.1.2 Les influences développementales

Les émotions et motivations liées à la réussite ont un pattern de développement prévisible (Stipek, 1984). Les enfants ne naissent pas avec de la fierté ou de la honte ; il s'agit là d'émotions apprises et non innées. En effet, la fierté émerge à partir d'une histoire développementale d'épisodes réussis, menant à la maîtrise et à la réussite dans la tâche. La honte quant à elle émerge à partir d'une histoire développementale faite d'épisodes d'échecs menant au ridicule (Stipek, 1983). Nous apprenons de manière développementale à être enclin(e) à la fierté ou enclin(e) à la honte.

3.2 *Le modèle d'Atkinson*

Un des premiers efforts pour comprendre la motivation à la réussite a été mené par John Atkinson, en développant le modèle d'anticipation x valeur du comportement de réussite, qui comprend le modèle des dynamiques de l'action. Atkinson a représenté les aspirations et les comportements visant la réussite comme une lutte inhérente entre approche et évitement. Tous et toutes, nous vivons les normes d'excellence comme une arme à double tranchant : nous ressentons entre autres de l'excitation et de l'espoir et anticipons la fierté que nous ressentirons après une bonne performance, mais nous ressentons également de l'anxiété et de la peur, et anticipons la honte d'une humiliation potentielle. La motivation à la réussite correspond donc à un équilibre entre les émotions et croyances sous-jacentes à la tendance à approcher la réussite et les émotions et croyances sous-jacentes à l'évitement de l'échec.

John Atkinson (1957, 1964) a proposé que le besoin de réussite ne prédise qu'en partie le comportement visant la réussite. Les comportements visant la réussite ne dépendent pas

seulement des aspirations à la réussite implicites et dispositionnelles de l'individu, mais également de la probabilité de succès liée à la tâche et des incitations liées à cette tâche. Pour Atkinson, certaines tâches ont une probabilité élevée de succès, alors que d'autres ont une probabilité faible de succès. De plus, certaines tâches incitent plus au succès que d'autres. Pensez, par exemple, aux cours que vous suivez en ce moment. Chaque cours a une probabilité de réussite différente (p. ex., un cours de statistiques avancées est généralement plus difficile qu'un cours d'introduction à la psychologie sociale) et une valeur incitative différente (p. ex., une bonne note pour le cours de statistiques sera plus valorisée qu'une bonne note pour le cours d'introduction).

La théorie d'Atkinson comprend quatre variables : le comportement visant la réussite et ses trois prédicteurs – le besoin de réussite, la probabilité de réussite et l'incitation à la réussite. Le comportement visant la réussite est défini comme la tendance à approcher la réussite, abrégée en *Tr*. Les trois facteurs déterminants du *Tr* sont (1) la force du besoin de réussite de la personne (*Mr*, motif à la réussite), (2) la probabilité perçue de réussite (*Pr*), et (3) la valeur incitative de la réussite (*Ir*). Le modèle d'Atkinson est exprimé par la formule suivante :

$$Tr = Mr \times Pr \times Ir$$

3.2.1 Tendance à approcher la réussite

La première variable de l'équation, *Mr*, correspond au besoin de réussite d'une personne. La variable *Pr* est estimée à partir de la difficulté perçue de la tâche et de la compétence perçue de la personne en ce qui concerne cette tâche. La variable *Ir* est égale à 1 – *Pr*. Ainsi, si la probabilité de réussite est de .25, l'incitation à la réussite de cette tâche est .75 (1.00 - .25). En d'autres termes, la valeur incitative de la réussite est élevée pour les tâches difficiles, alors qu'elle est faible pour les tâches faciles. Afin d'expliquer la tendance comportementale à approcher la réussite (*Tr*), imaginons que vous faites partie d'une équipe de foot et que vous allez affronter deux équipes dans les deux semaines à venir. La première équipe a gagné la compétition l'année passée (*Pr* = .1), il y a donc une forte incitation à battre cette équipe (*Ir* = 1 – *Pr*, ce qui équivaut à .9). La seconde équipe est aussi forte que la vôtre (*Pr* = .5), il y a donc une incitation modérée à battre cette équipe (*Ir* = .5). Si nous utilisons une valeur arbitraire de 10 pour représenter votre besoin de réussite (*Mr*), la théorie d'Atkinson prédit que vous allez ressentir une plus grande motivation à la réussite pour la seconde équipe (*Ts* = 2.50, car 10 × .5 × .5 = 2.50) que pour la première (*Ts* = 0.90, car 10 × .1 × .9 = 0.90), car le défi optimal (*Pr* = .5) fournit la combinaison la plus riche d'anticipation de réussite et d'incitation à la réussite.

3.2.2 Tendance à éviter l'échec

Les gens ont non seulement un besoin de réussite, mais également un motif consistant à éviter l'échec (*Mee* ; Atkinson, 1957, 1964). La tendance à éviter l'échec motive l'individu à se défendre d'une perte d'estime de soi, d'une perte de respect social et de la peur de se ridiculiser (Birney, Burdick & Teevan, 1969). La tendance à éviter l'échec, ou *Tee*, est calculée à l'aide d'une formule qui est parallèle à celle pour *Tr* :

$$Tee = Mee \times Pe \times Ie$$

La variable *Mee* représente le motif à éviter l'échec, *Pe* représente la probabilité d'échec (qui, par définition, équivaut à 1 − *Pr*), et *Ie* représente la valeur incitative négative de

l'échec (*Ie* = 1 − *Pe*). En d'autres termes, si un individu a une motivation à éviter l'échec de, disons, 10, alors sa tendance à éviter l'échec pour une tâche difficile (*Pe* = 0.9) équivaut à .90 (*Mee* × *Pe* × *Ie*, ce qui équivaut à 10 × .9 × .1 = 0.90).

3.2.3 Tendances d'approche et d'évitement combinées

Atkinson a conceptualisé *Mr* comme une force motivationnelle poussant à rechercher les situations d'accomplissement et *Mee* comme une force motivationnelle poussant à s'échapper (ou à être anxieux à propos) de situations d'accomplissement. Donc, s'engager dans une tâche d'accomplissement correspond à se lancer dans un dilemme dans lequel la personne lutte pour trouver un équilibre entre l'attrait de la fierté, de l'espoir et du respect social et la répulsion à la honte, à la peur et à l'humiliation sociale. Lorsque *Tr* est plus élevé que *Tee*, la personne approche l'opportunité de tester sa compétence personnelle par rapport à une norme d'excellence, alors que si *Tee* est plus élevé que *Tr*, la personne hésite ou évite tout simplement l'opportunité. La formule complète d'Atkinson qui permet de prédire la tendance à accomplir (*Ta*) et donc à avoir des comportements liés à l'accomplissement (c'est-à-dire le choix, la latence, l'effort et la persévérance) est la suivante :

$$Ta = Tr - Tee = (Mr \times Pr \times Ir) - (Mee \times Pe \times Ie)$$

Bien que le modèle puisse sembler impressionnant, il demande en réalité de ne connaître que trois variables : le motif d'approche de la personne (*Mr*), le motif d'évitement de la personne (*Mee*) et la probabilité de réussite de la tâche à accomplir (*Pr*). Notez que *Ir*, *Pe*, and *Ie* sont tous calculés à partir de la valeur de *Pr* (par exemple, si *Pr* = .3, alors *Ir* = .7, *Pe* = .7, and *Ie* = .3). Si vous faites quelques exemples de calculs, vous vous rendez compte que deux principes généraux sous-tendent la valeur de *Ta*. Premièrement, *Ta* est le plus élevé lorsque *Mr* est plus élevé que *Mee*, et le plus bas lorsque *Mee* est plus élevé que *Mr* (un trait de personnalité). Deuxièmement, *Ta* est le plus élevé lorsque *Pr* est égal à .5 et le plus faible lorsque *Pr* est autour de .9 (la tâche est trop facile pour inciter à la réussite) ou .1 (la tâche est trop difficile pour être motivante).

3.2.4 Ce que prédisent les aspirations à la réussite

Les personnes avec de fortes aspirations à la réussite – en d'autres termes, les personnes chez lesquelles *Tr* est plus élevé que *Tee* – font preuve de plus de persévérance dans les tâches de difficulté modérée, ont une préférence pour les tâches modérément difficiles, ont plus d'attention et fournissent plus d'efforts dans ces tâches, et ont également une meilleure performance sur ces tâches (Cooper, 1983 ; Pang, 2010). Elles ont tendance à ressentir de l'intérêt et de la satisfaction en atteignant une norme d'excellence uniquement lorsqu'elles recherchent un accomplissement pour l'accomplissement lui-même ; elles ne retirent pas de plaisir et de satisfaction intrinsèques du fait d'atteindre un niveau d'excellence qui a été fixé de manière externe et prescrit par d'autres. Les personnes attirées par la réussite ont également une forte préférence pour les tâches qui proposent un feed-back de performance concret, direct, immédiat et lié à la tâche, principalement parce qu'elles utilisent ce feed-back comme un moyen de progresser et d'améliorer leurs performances futures.

3.3 *Réussite pour le futur*

Toutes les situations de réussite ne sont pas pareilles, car certaines ont des implications qui affectent les efforts futurs pour la réussite, alors que d'autres ont des implications

uniquement pour le présent (Husman & Lens, 1999 ; Raynor, 1969, 1970, 1974, 1981). Par exemple, un(e) nageur(se) essaie de gagner une compétition locale non seulement pour la fierté qu'il ou elle ressentira dans le moment ; une victoire aujourd'hui peut lui apporter une qualification pour d'autres compétitions importantes. De manière similaire, une étudiante travaille durement dans un cours de maths en partie parce qu'elle y prend du plaisir et en partie parce qu'elle pense que ses compétences en maths lui seront utiles pour atteindre des objectifs de vie à long terme.

L'« orientation vers la réussite future » désigne à quel point un individu est éloigné psychologiquement d'un objectif d'accomplissement à long terme (p. ex., gagner une compétition nationale). L'importance de l'orientation vers la réussite future est que, en maintenant égaux les autres éléments, un objectif d'accomplissement qui est perçu comme éloigné dans le temps reçoit un poids moindre en termes d'approche *vs* évitement qu'un objectif qui semble proche. Ceci veut dire que les objectifs qui seront atteints dans un futur lointain génèrent moins d'approche que les objectifs associés à un futur proche. Toutefois, les efforts liés à des objectifs de réussite futurs peuvent augmenter la motivation à la réussite présente en ajoutant une motivation future additionnelle à la motivation présente (p. ex., motivation pour aujourd'hui + motivation pour la semaine prochaine + motivation pour le mois suivant + motivation pour l'année suivante + motivation pour la carrière ; Raynor, 1981). Le comportement visant la réussite n'est pas seulement fonction de *Mr*, *Mee* et *Pr*, mais dépend également des conséquences perçues de la réussite actuelle sur la réussite future. De ce point de vue, le comportement visant la réussite est en fait une série d'étapes dans un processus, et les situations de réussite qui sont proches au niveau psychologique ont un plus grand impact sur *Ta* que les situations qui sont éloignées au niveau psychologique (Gjesme, 1981), bien que même les aspirations à la réussite qui sont éloignées psychologiquement puissent renforcer *Ta* au présent (Raynor & Entin, 1982).

La perspective temporelle future est le degré auquel l'individu anticipe et intègre le futur dans son présent psychologique (Lens, Paixao, Herrera & Grobler, 2012). Évidemment, tous les objectifs sont orientés vers le futur, mais la distance temporelle de certains buts est très courte (manger trois portions de fruits aujourd'hui), alors qu'elle est longue pour d'autres buts (vivre jusqu'à 100 ans et maintenir une bonne santé dans ce but). Le fait de se centrer sur des objectifs à court terme peut mener à des comportements mal ajustés tels que les abus de substance, la délinquance et les rapports sexuels non protégés. En revanche, les personnes ayant une perspective temporelle future plus longue seront généralement plus motivées parce qu'elles anticipent non seulement les conséquences actuelles de leur comportement présent, mais également ses conséquences futures, et qu'elles peuvent faire appel à la valeur incitative positive de l'accomplissement futur d'objectifs et en bénéficier au niveau motivationnel (Husman & Shell, 2008). Ce type de résultats a poussé certains chercheurs à suggérer qu'il est utile au niveau motivationnel d'élargir la perspective temporelle future lorsqu'on se fixe des objectifs (De Volder & Lens, 1982 ; Vansteenkiste, Simons, Soenens & Lens, 2004).

3.4 *Modèle des dynamiques de l'action*

La théorie de la motivation à la réussite d'Atkinson était épisodique ; son objectif était de prédire ce qu'une personne va faire à un moment précis (un épisode). Tout ce qu'il fallait donc savoir dans cette théorie concernait les aspirations à la réussite stable de la personne (*Mr*, *Mee*) et la probabilité de réussite perçue de la tâche en cours (*Pr*). Le modèle

des dynamiques de l'action étend la perspective épisodique d'Atkinson dans le but d'expliquer et de prédire les changements en termes d'aspirations et de comportements liés à la réussite au cours du temps. Dans le modèle des dynamiques de l'action, le comportement visant la réussite a lieu dans un flux constant de comportements (Atkinson & Birch, 1970, 1974, 1978). Le flux de comportements est déterminé en grande partie par trois forces : l'instigation, l'inhibition et la consommation (Blankenship, 1982, 1987, 1992, 2010).

L'*instigation* est la même chose que *Tr*. Elle cause une augmentation des tendances à l'approche et survient en confrontant des stimuli environnementaux associés avec des récompenses passées (en d'autres termes, tout ce qui cultive un espoir de réussite). L'instigation correspond donc à la quantité de motivation à faire quelque chose.

L'*inhibition* est la même chose que *Tee*. Elle cause une augmentation des tendances à l'évitement et survient en confrontant des stimuli environnementaux associés avec des punitions passées (en d'autres termes, tout ce qui cultive une peur de l'échec). L'instigation correspond donc à la quantité de motivation à ne pas faire quelque chose.

L'instigation et l'inhibition sont donc synonymes de *Tr* et *Tee*. La variable qui est nouvelle dans le modèle des dynamiques de l'action est la consommation.

La *consommation* désigne le fait que s'engager dans une activité entraîne inévitablement sa propre cessation (p. ex., courir, manger, boire, dormir, lire ce livre). La force de consommation diminue la motivation à continuer à s'engager dans un comportement continu ; il s'agit de la motivation à s'arrêter et se reposer.

Le fait d'ajouter des forces de consommation permet au comportement visant la réussite d'être interprété comme dynamique (changeant au cours du temps) plutôt qu'épisodique

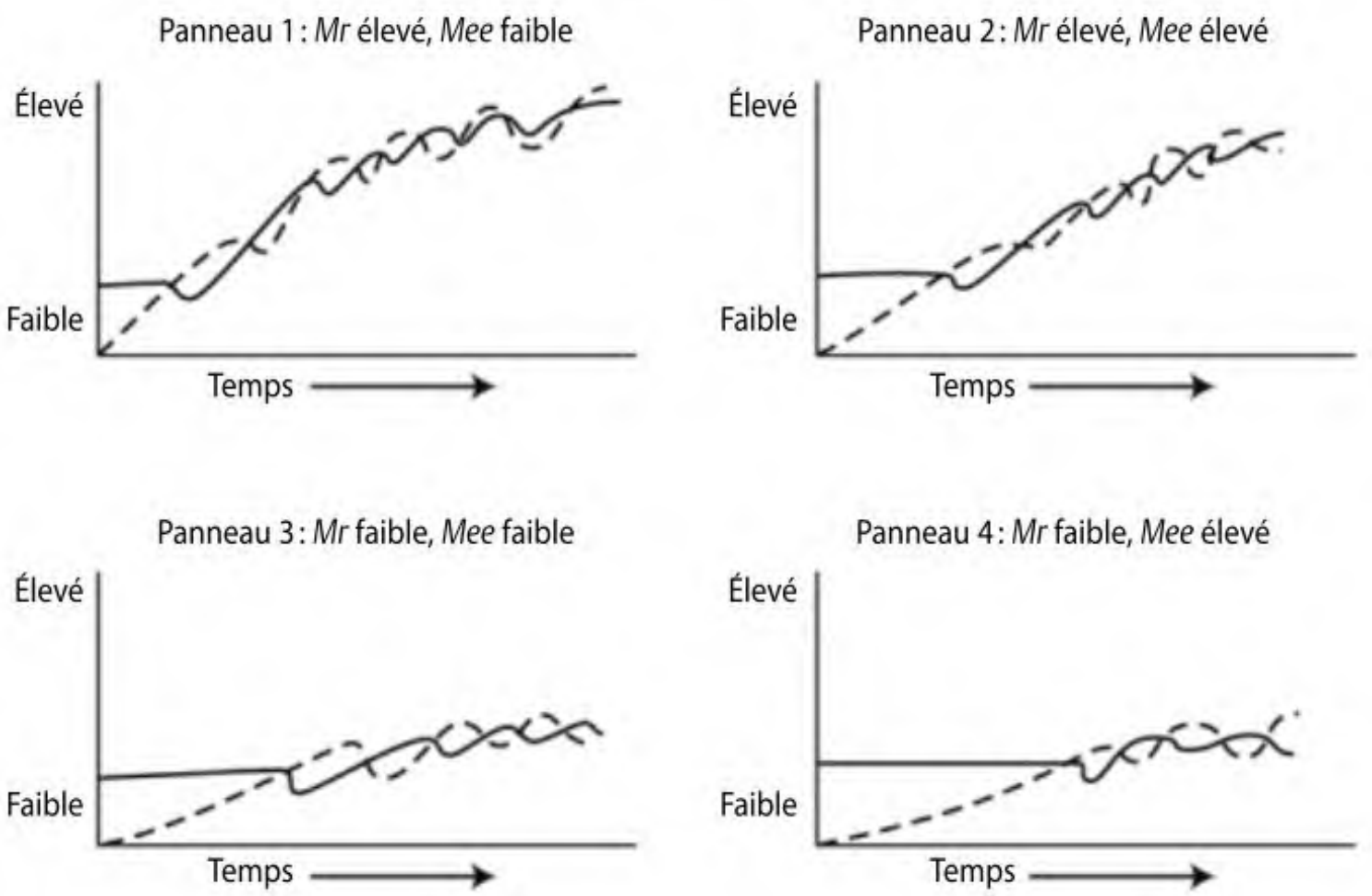


Figure 7.2.

Flux de comportement des gens ayant un niveau élevé et faible de *Mr* et de *Mee*.

Source : A computer-based measure of resultant achievement motivation, par V. Blankenship, 1987, *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 361-372. Copyright 1987 de l'American Psychological Association. Adapté avec permission.

Note : La ligne pointillée représente la tendance à s'engager dans une tâche visant la réussite ; la ligne continue représente la tendance à s'engager dans une tâche ne visant pas la réussite.

ou statique. Par exemple, vos aspirations à la réussite concernant un cours peuvent varier de semaine en semaine au long du semestre. Après 16 semaines, il arrive que les étudiant(e)s en aient assez du cours et disent : « Bon, je crois que j'en ai eu assez. Il est temps de faire autre chose. »

Les quatre panneaux de la figure 7.2 représentent les comportements d'accomplissement au fil du temps (Blankenship, 1987, 2010). Chaque panneau montre la préférence comportementale de l'individu pour une tâche d'accomplissement (une tâche qui génère de l'espoir de réussite et une peur de l'échec) et pour une tâche non liée à l'accomplissement (une tâche neutre au niveau émotionnel). Les quatre panneaux correspondent à quatre personnes imaginaires avec des niveaux différents de forces instigatrices et inhibiteurs. Le panneau 1 montre un comportement avec un niveau élevé d'instigation et un niveau faible d'inhibition (*Mr* > *Mee*). Le panneau 2 montre un comportement avec des niveaux élevés d'instigation et d'inhibition (*Mr* = *Mee*, et les deux sont élevés). Le panneau 3 montre un comportement avec des niveaux faibles d'instigation et d'inhibition (*Mr* = *Mee*, et les deux sont faibles). Le panneau 4 montre un comportement avec un niveau faible d'instigation et un niveau élevé d'inhibition (*Mr* < *Mee*).

Notez que les quatre individus représentés dans les quatre panneaux de la figure 7.2 commencent d'abord par interagir avec une activité qui n'est pas liée à la réussite (p. ex., regarder la télévision). La question devient alors : combien de temps passe avant que chacune de ces personnes ne s'engage dans une tâche liée à la réussite (p. ex., étudier) ? L'individu dans le panneau 1 (avec un besoin élevé de réussite) affiche la latence la plus courte avant de s'engager dans la tâche liée à la réussite (c'est-à-dire, le comportement visant la réussite la plus rapide), alors que l'individu dans le panneau 4 (avec un besoin faible de réussite, ou une peur élevée de l'échec) affiche la latence la plus longue avant de s'engager dans la tâche liée à la réussite. En d'autres termes, la personne dans le panneau 4 procrastine. Une fois que le comportement visant la réussite est engagé, il a tendance à se consommer, et l'individu va revenir à la tâche qui n'est pas liée à la réussite, qui avec le temps va également se consommer (après un moment, la personne en aura assez de regarder la télévision). Les profils de motifs (le rapport entre *Mr* et *Mee*) expliquent non seulement la latence pour enclencher le comportement mais également sa persévérance par la suite. Trois informations importantes sont communiquées par la figure 7.2 :

1. La latence pour commencer une tâche liée à la réussite dépend de la force du motif (*Mr vs Mee*).
2. La persévérance dans le cadre d'une tâche liée à la réussite dépend de la force du motif (*Mr vs Mee*).
3. La personne risque de passer à une tâche non liée à la réussite au fur et à mesure que la force de consommation augmente.

Pour tester le modèle des dynamiques de l'action de manière empirique, Kuhl et Blankenship (1979) ont mené l'expérience suivante. Les participants devaient compléter des mesures pour évaluer la force de leur motif de réussite et de leur peur de l'échec. La tâche est une tâche de raisonnement, consistant à faire un choix concernant le temps que l'on accorde à cinq piles de problèmes qui se trouvent sur un bureau devant le participant. Les cinq piles étaient clairement identifiées comme étant très difficile (*Pr* = .1), difficile (*Pr* = .3), modérément difficile (*Pr* = .5), facile (*Pr* = .7) ou très facile (*Pr* = .9). Chaque pile était composée de 50 problèmes, et les participants pouvaient choisir entre les piles pour chacun de leurs essais (50 au total). Les participants ayant de fortes aspirations à la réussite

étaient plus susceptibles de commencer avec des problèmes modérément difficiles, ainsi que le prédit la théorie épisodique de motivation à la réussite d'Atkinson. Toutefois, comme le prédit le modèle des dynamiques de l'action, les participants ayant de hautes aspirations à la réussite passaient ensuite à des problèmes de plus en plus difficiles. La décision de passer à un niveau de difficulté plus élevé provenait de la tendance de la réussite sur les problèmes modérément difficiles à se consommer. Après un moment, le succès par rapport aux tâches modérément difficiles ne génère plus autant d'émotions positives que les premiers essais. Les participants ayant de fortes aspirations à la réussite préféraient donc passer à des problèmes plus difficiles, car ces derniers étaient davantage capables de générer des affects positifs.

Les études qui ont suivi se sont centrées non pas sur les choix de difficulté, mais sur la latence et la persévérance (Blankenship, 1982, 1987, 1992). Dans ces études, les personnes ayant de fortes aspirations à la réussite cessaient rapidement de travailler sur des tâches faciles alors qu'elles persévéraient longuement sur les tâches difficiles. Ceci est dû au fait que, dans le cas des tâches difficiles, la force instigatrice reste élevée et la force de consommation reste faible, alors que dans le cas des tâches faciles, la force instigatrice diminue assez rapidement alors que la force de consommation augmente rapidement. Pour les personnes attirées par la réussite, travailler sur une tâche difficile est l'équivalent motivationnel de s'asseoir pour un repas nourrissant, alors que travailler sur une tâche facile est l'équivalent motivationnel de manger un encas sucré mais non nourrissant et non satisfaisant.

3.5 *Les conditions qui mobilisent et satisfont le besoin de réussite*

Trois situations mobilisent et satisfont le besoin de réussite : les tâches modérément difficiles, la compétition et l'entrepreneuriat (McClelland, 1985).

3.5.1 Les tâches modérément difficiles

Les personnes fortement motivées par la réussite (*Mr* > *Mee*) ont une meilleure performance que les personnes peu motivées par la réussite (*Mee* > *Mr*) sur les tâches modérément difficiles. Les personnes fortement motivées par la réussite n'ont toutefois pas une meilleure performance que les personnes peu motivées par la réussite sur les tâches faciles ou difficiles (Karabenick & Yousseff, 1968 ; Raynor & Entin, 1982). La performance sur une tâche modérément difficile active chez la personne ayant un grand besoin de réussite un ensemble d'incitations émotionnelles et cognitives positives que la personne peu attirée par la réussite n'a pas acquises par socialisation. Au niveau émotionnel, les tâches modérément difficiles permettent à l'individu de tester ses compétences et de vivre des émotions telles que la fierté et la satisfaction. Au niveau cognitif, les tâches modérément difficiles permettent à l'individu de diagnostiquer son propre sentiment de compétence et son niveau d'aptitudes (Trope, 1975, 1983). Les tâches modérément difficiles apportent donc un mélange de fierté découlant du succès et d'informations qui permettent d'évaluer la compétence qui motivent davantage les personnes fortement motivées par la réussite que les personnes peu motivées par la réussite (Atkinson, 1981 ; Trope & Brickman, 1975).

3.5.2 La compétition

La compétition capte une grande partie du dilemme de prise de risque qui est inhérent aux situations de réussite. Elle promeut les émotions positives, les comportements d'approche et une amélioration de la performance chez les personnes fortement motivées par la réussite, mais des émotions négatives, des comportements d'évitement et un affaiblissement de la performance chez les personnes peu motivées par la réussite (Covington & Omelich, 1984 ; Epstein & Harackiewicz, 1992 ; Ryan & Lakie, 1965 ; Tauer & Harackiewicz, 1999). Notez que les personnes fortement motivées par la réussite recherchent des informations leur permettant d'évaluer leurs compétences (Trope, 1975), recherchent des opportunités de tester leurs compétences (Epstein & Harackiewicz, 1992 ; Harackiewicz, Sansone & Manderlink, 1985), attribuent une grande valeur à la compétence (Harackiewicz & Manderlink, 1984), sont attirées par les opportunités d'auto-évaluation (Kuhl, 1978) et apprécient montrer et prouver leurs compétences (Harackiewicz & Elliot, 1993). La compétition offre tous ces éléments et est donc attrayante pour les personnes ayant un besoin élevé de réussite (Harackiewicz & Elliot, 1993). Pour les personnes peu motivées par la réussite, les pressions d'évaluation de la compétition génèrent surtout de l'anxiété et de l'évitement (Epstein & Harackiewicz, 1992).

3.5.3 L'entrepreneuriat

David McClelland (1965, 1987) a constaté que les personnes fortement motivées par la réussite affichent souvent un pattern comportemental d'entrepreneuriat. Il a évalué le besoin de réussite dans un groupe d'étudiant(e)s et a ensuite attendu 14 ans avant d'examiner les choix professionnels qu'ils/elles avaient faits. Chaque métier a été classé comme étant lié à l'entrepreneuriat (p. ex., a fondé sa propre entreprise, est agent de change) ou pas (p. ex., personnel de maintenance). Les résultats ont confirmé que la plupart des entrepreneurs avaient déjà de fortes aspirations à la réussite lorsqu'ils/elles étaient étudiant(e)s à l'université. L'entrepreneuriat parle aux personnes fortement motivées par la réussite car il requiert de prendre des risques et d'assumer la responsabilité de ses échecs et réussites. Il fournit également un feed-back rapide et concret à propos de la performance (p. ex., des pertes et profits instantanés), un feed-back qui génère des émotions telles que la fierté et la satisfaction, et un feed-back qui permet de diagnostiquer la compétence personnelle et d'évaluer l'amélioration de manière continue. Les personnes fortement motivées par la réussite préfèrent une occupation qui leur offre des défis, un travail indépendant, une responsabilité personnelle et un feed-back de performance rapide (Jenkins, 1987 ; McClelland, 1961).

4. L'affiliation

Dans les premières études sur le sujet, le besoin d'affiliation était conceptualisé comme le besoin d'« établir, maintenir et restaurer des relations positives et affectives avec une autre ou plusieurs autres personnes » (Atkinson, Heyns & Veroff, 1954). Selon cette définition, le besoin d'affiliation n'est donc pas le même construit que l'extraversion, la gentillesse ou la sociabilité. En fait, les premiers chercheurs ont noté que les personnes ayant un besoin élevé d'affiliation étaient souvent moins populaires que les personnes ayant peu d'aspirations en matière d'affiliation (Atkinson, Heyns & Veroff, 1954 ; Crowne & Marlowe, 1964 ; Shipley & Veroff, 1952). Les personnes recherchant l'affiliation étaient

moins populaires, mais très conscientes des réseaux qui les entourent (en d'autres termes, elles savent qui est ami(e) avec qui). Plutôt que d'être fondé sur l'extraversion et la popularité, le besoin d'affiliation est fondé sur la peur du rejet interpersonnel (Heckhausen, 1980). Les personnes ayant un besoin élevé d'affiliation ont tendance à interagir avec d'autres pour éviter les émotions négatives, telles que le rejet et la colère (Schultheiss & Hale, 2007). L'impression qu'elles donnent n'est pas d'être extraverties, amicales ou sociables, mais plutôt d'être insécures ou en manque d'affection, principalement parce qu'elles cherchent constamment à être rassurées par les autres. Le besoin d'affiliation peut être conceptualisé comme le besoin d'approbation, d'acceptation et de sécurité dans les relations interpersonnelles.

La conception plus contemporaine des aspirations d'affiliation reconnaît ces deux facettes : le besoin d'approbation et le besoin d'intimité. La conception duale des aspirations d'affiliation répond aux critiques selon lesquelles l'ancienne conception était trop axée sur la peur du rejet et trop peu sur les intérêts d'affiliation (Boyatzis, 1973 ; McAdams, 1980 ; Weinberger, Cotler & Fishman, 2010). Pour répondre à l'appel pour une conception plus positive des aspirations d'affiliation (donc en y intégrant la motivation à l'intimité), plus d'attention fut accordée au motif de s'engager dans des relations interpersonnelles chaleureuses, proches et positives qui entraînent un risque faible de rejet (McAdams, 1980, 1982a, 1982b ; McAdams & Constantian, 1983 ; McAdams, Healy & Kraus, 1984). Le motif d'intimité reflète un souci pour la qualité de son implication sociale. Il représente la volonté « de vivre un échange chaleureux, proche et communicatif avec une autre personne » (McAdams, 1980). Au centre des aspirations d'intimité, on retrouve le désir et le besoin de partager sa vie intérieure avec un proche (de se dévoiler) – de partager ses désirs, ses sentiments, ses objectifs, et ainsi de suite (McAdams, 1989).

Un profil de la manière dont s'exprime le besoin d'intimité se trouve dans le tableau 7.2. Un individu ayant un besoin élevé d'intimité réfléchit souvent à ses ami(e)s et ses relations ; écrit des histoires imaginaires à propos de relations marquées par des affects positifs ; se dévoile beaucoup, écoute de manière intense et a beaucoup de conversations ; identifie l'amour et le dialogue comme des expériences de vie particulièrement significatives ; est évalué par les autres comme chaleureux, aimant, sincère et non dominant ; et a tendance à se rappeler particulièrement bien d'épisodes de la vie qui comprennent des interactions interpersonnelles. Les personnes ayant un besoin élevé d'intimité veulent constamment être en interaction sociale (McAdams & Constantian, 1983).

Tableau 7.2. **Profil de motivation à l'intimité élevée**

Catégorie	Description
Pensées	À propos d'amis, de relations
Thèmes narratifs	Les relations produisent des affects positifs, un dialogue réciproque et des expressions d'engagement, d'union et d'harmonie interpersonnelle
Style d'interaction	Dévoilement de soi ; habitude d'écouter les autres ; grand nombre de conversations
Autobiographie	Thèmes d'amour et de dialogue sont mentionnés comme des expériences de vie significatives
Évaluations par les pairs	Individu évalué comme chaleureux, aimant, sincère et non dominant
Mémoire	Se rappelle mieux d'histoires comportant des thèmes d'interactions interpersonnelles

4.1 *La dualité de la motivation à l'affiliation*

Le besoin d'affiliation comporte un aspect sombre, car il semble tourner principalement autour d'une peur du rejet. Il s'agit du besoin anxieux d'établir, de maintenir et de restaurer des relations interpersonnelles. Le besoin d'intimité a également un aspect plus clair, car il semble tourner principalement autour de l'attrait pour les relations chaleureuses et proches. Il s'agit du besoin de s'engager dans des relations chaleureuses, proches et positives. La conceptualisation théorique complète des aspirations d'affiliation inclut à la fois ses aspects positifs et négatifs.

Cette dualité suggère des antécédents développementaux complexes. Le meilleur prédicteur d'aspirations d'affiliation élevées chez les adultes est la négligence parentale. Cette négligence parentale explique la peur du rejet et l'anxiété sociale chez l'adulte. Les individus ayant un grand besoin d'intimité sont quant à eux heureux, bien ajustés et agréables à fréquenter. Dès leur jeune âge, ces personnes sourient plus, rient davantage et établissent un contact visuel durant les conversations directes. À l'école primaire, leurs instituteurs ou institutrices les évaluent comme coopératives, populaires et amicales (McAdams, Jackson & Kirshnit, 1984).

Dans l'ensemble, le motif d'affiliation est complexe – il s'agit d'une arme à double tranchant (Weinberger *et al.*, 2010). Il comporte une dimension positive ; l'individu a un désir de proximité et prend du plaisir dans le fait d'être et de partager avec les autres. Mais il comporte également une dimension négative, notamment une peur du rejet et une anxiété sociale. Cette dualité n'est peut-être pas aussi surprenante qu'elle n'en a l'air, lorsqu'on réfléchit à la manière dont les relations se déclinent dans la vie développementale et quotidienne des gens : les relations et interactions sociales peuvent générer de la joie lorsqu'elles permettent une intimité interpersonnelle, mais sont également sources de stress dévastateur dans les cas où il y a rejet ou perte.

4.2 *Les conditions qui mobilisent la dualité de l'affiliation et de l'intimité*

La principale condition qui mobilise le besoin d'affiliation est la privation d'interactions sociales (McClelland, 1985). Les conditions telles que la solitude, le rejet et la séparation augmentent le désir ou le besoin d'être avec les autres. Le besoin d'affiliation s'exprime donc comme un motif orienté vers un manque (un manque d'interaction sociale). En revanche, le désir (ou besoin) d'intimité résulte des préoccupations interpersonnelles, de la chaleur et de l'engagement, de l'émotionnellement correct, du dialogue réciproque, de la sympathie et de l'amour (McAdams, 1980). Le besoin d'intimité s'exprime sous forme d'un motif orienté vers la croissance (l'opportunité de croissance est d'enrichir ses propres relations). Pour citer Abraham Maslow (1987), le besoin d'affiliation est basé sur un « amour déficient », alors que le besoin d'intimité est basé sur un « amour de l'autre pour l'autre ».

4.2.1 La peur et l'anxiété

L'isolement social et les conditions qui créent de la peur sont deux situations qui augmentent le désir de créer des liens avec les autres (Baumeister & Leary, 1995 ; Schachter, 1959). Dans des conditions d'isolement et de peur, les gens rapportent être nerveux et tendus, se sentir en souffrance et avoir l'impression de tomber en morceaux. Pour réduire

l'anxiété et la peur, les humains adoptent généralement la stratégie de rechercher le contact avec d'autres (Rofé, 1984). Lorsqu'ils ont peur, les gens veulent créer un lien avec d'autres afin de recevoir un soutien émotionnel et de voir comment les autres gèrent les émotions générées par l'objet de la peur. Par exemple, imaginez que vous faites du camping sauvage et que vous entendez un bruit fort et soudain au milieu de la nuit. Ce bruit soudain et inexpliqué pourrait être source de peur. Lorsque les gens ressentent de la peur ou de l'anxiété, ils cherchent un contact avec les autres, notamment pour déterminer si les autres ont également peur et pour obtenir un soutien émotionnel et physique. Être entouré d'autres personnes en cas d'anxiété peut être source de réconfort et nous aide à clarifier la situation menaçante, à identifier les stratégies de coping possibles et à mettre en pratique nos tentatives de coping (Kirkpatrick & Shaver, 1988 ; Kulik, Mahler & Earnest, 1994). La popularité des groupes de soutien (p. ex., pour les personnes alcooliques, les mères célibataires, les personnes souffrant de certaines maladies, et les personnes qui ont certains problèmes d'ajustement) est un exemple de la tendance humaine à rechercher la proximité d'autres personnes en cas de peur ou d'anxiété.

4.2.2 L'établissement de réseaux interpersonnels

Dans le but de former de nouvelles amitiés, les personnes ayant un besoin élevé d'intimité ont tendance à passer beaucoup de temps à interagir avec d'autres personnes, à rejoindre des groupes sociaux et à établir des relations stables et durables (McAdams & Losoff, 1984). Lorsque les relations se développent, les personnes ayant un besoin élevé d'intimité en apprennent davantage sur leurs ami(e)s et leur histoire (McAdams, Healy & Krause, 1984 ; McAdams & Losoff, 1984). Ces personnes rapportent également être de plus en plus satisfaites lorsque leurs relations progressent, alors que les personnes ayant un faible besoin d'intimité rapportent être de moins en moins satisfaites lorsque leurs relations se développent (Eidelson, 1980). Chez les individus ayant un besoin élevé d'intimité, le resserrement des liens d'amitié est satisfaisant et mobilise leurs besoins, alors que chez les personnes qui ont un faible besoin d'intimité, ce resserrement est vécu comme étouffant et comme un piège.

4.2.3 Le maintien de réseaux interpersonnels

Une fois qu'une relation a été établie, les personnes ayant un besoin élevé d'affiliation – qu'il s'agisse de motivations d'affiliation ou d'intimité – cherchent à maintenir ces relations en passant plus de coups de fil et en rendant plus souvent visite à leurs ami(e)s que les personnes ayant un besoin faible d'affiliation (Boyatzis, 1972 ; Lansing & Heyns, 1959 ; McAdams & Constantian, 1983 ; Sheldon, Abad & Hinsch, 2011). Une étude a demandé aux participant(e)s ayant des besoins élevés *vs* faibles d'intimité de tenir un journal de bord sur une période de deux mois, dans lequel ils et elles devaient noter dix épisodes de 20 minutes liés à l'amitié (McAdams, Healy & Krause, 1984). Les personnes ayant un besoin élevé d'intimité rapportaient plus d'épisodes d'amitié dyadique (*vs* en grand groupe), plus de dévoilement de soi, plus d'écoute, plus de confiance et de préoccupations pour le bien-être de leurs ami(e)s. Même lorsqu'elles pensent ou parlent à des inconnu(e)s, les personnes ayant un besoin élevé d'intimité traitent les autres de manière différente par rapport aux personnes ayant un faible besoin d'intimité, car elles utilisent davantage d'adjectifs positifs en décrivant d'autres personnes, et elles évitent de parler des autres en des termes négatifs (McClelland, Constantian, Pilon & Stone, 1982).

4.3 *Les conditions qui satisfont le besoin d'affiliation*

Vu qu'il s'agit d'un motif orienté principalement sur le manque, le besoin d'affiliation, une fois satisfait, génère des émotions de soulagement plutôt que de la joie. Lorsqu'elles interagissent avec d'autres, les personnes ayant un besoin élevé d'affiliation font des efforts pour éviter le conflit (Exline, 1962), pour éviter des situations de compétition (Terhune, 1968), sont altruistes et coopératives (McAdams, 1980), évitent de parler des autres de façon négative (McClelland, 1985) et résistent à la tentation d'imposer des exigences aux autres (McAdams & Powers, 1981). Elles sont parfois décrites comme « douces ». Les personnes ayant un besoin élevé d'affiliation préfèrent des carrières qui leur apportent des relations positives et des opportunités de soutenir les autres (les professions d'aide ; Sid & Lindgren, 1981), et ont des performances particulièrement bonnes dans des conditions qui soutiennent leur besoin d'être acceptées et incluses (McKeachie, Lin, Milholland & Isaacson, 1966). Lorsqu'elles apprennent que d'autres vont les évaluer, les personnes ayant un besoin élevé d'affiliation ressentent un niveau relativement élevé d'anxiété à cause d'une peur du rejet (Byrne, 1961). L'acceptation sociale, l'approbation et le réconfort constituent les conditions qui remplissent les besoins des gens ayant de fortes aspirations d'affiliation.

Du fait qu'il s'agit d'un motif principalement axé sur la croissance, les gens satisfont leur besoin d'intimité en obtenant de la proximité et de la chaleur dans une relation. Par conséquent, les personnes ayant un besoin élevé d'intimité touchent les autres plus fréquemment (de façon non menaçante ; McAdams & Powers, 1981), cultivent des relations plus profondes et avec plus de sens (McAdams & Losoff, 1984), trouvent davantage de satisfaction dans l'écoute et le dévoilement de soi (McAdams, Healey & Krause, 1984), rient et sourient plus, et établissent davantage de contact visuel lors de conversations directes (McAdams, Jackson & Kirshnit, 1984). Ces rires, sourires et regards mènent les autres à évaluer les personnes avec un besoin élevé d'intimité comme chaleureuses, sincères et aimantes (McAdams & Losoff, 1984). Le lien au sein d'une relation chaleureuse, proche, réciproque et durable constitue la condition qui remplit les besoins des personnes ayant un grand besoin d'intimité.

5. Le pouvoir

L'essence du besoin de pouvoir est le désir de faire en sorte que le monde physique et social soit conforme à l'image qu'on en a ou au projet qu'on a pour celui-ci (Winter & Stewart, 1978). Les personnes ayant un niveau élevé de besoin de pouvoir désirent avoir « un impact, un contrôle ou une influence sur une autre personne, groupe, ou le monde dans son ensemble » (Winter, 1973).

L'*impact* permet aux personnes désireuses de pouvoir d'établir le pouvoir.

Le *contrôle* permet aux personnes désireuses de pouvoir de maintenir le pouvoir.

L'*influence* permet aux personnes désireuses de pouvoir d'accroître leur pouvoir.

De telles aspirations de pouvoir se centrent généralement autour d'un besoin de domination, de réputation, de statut ou de position. Les personnes ayant de fortes aspirations de pouvoir cherchent des opportunités de domination, de réputation, de statut et de position sociale, et ressentent une profonde satisfaction émotionnelle lorsqu'elles sont reconnues ou louées pour ces comportements visant le pouvoir et les résultats de ces derniers (Fodor,

2010). Les individus ayant un besoin élevé de pouvoir cherchent à devenir (et à rester) des leaders, et interagissent avec les autres avec force et leadership. Lorsqu'ils atteignent une position de leadership, ils se sentent satisfaits et accomplis. On peut apercevoir ceci dans la préférence qui existe chez les personnes cherchant le pouvoir pour les sports hautement compétitifs (p. ex., le rugby, la boxe) qui offrent l'opportunité d'exercer du pouvoir sur les autres et de recevoir une reconnaissance publique pour effectivement exercer du pouvoir et influencer les autres (Winter, 1973). Lorsqu'on leur demande de se rappeler d'expériences intenses de leur vie, les personnes ayant un besoin élevé de pouvoir rapportent des événements de vie associés avec de fortes émotions positives qui étaient le résultat de l'impact qu'elles avaient eu sur d'autres (p. ex., le fait d'être élu(e) à une position de leader ou de recevoir des applaudissements d'un public) (McAdams, 1982a).

David Winter (1973) fournit deux scénarios pour illustrer les aspirations de pouvoir. Le premier exemple qu'il a donné était une expérience dans laquelle les participant(e)s regardaient une vidéo d'une figure d'autorité prononçant un speech influent (discours de John F. Kennedy lors de son investiture). Dans la seconde expérience, un groupe de participant(e)s regardait un hypnotiseur ordonner à des étudiant(e)s de se comporter d'une certaine façon devant un public. Après ces expériences, Winter attribuait un score à leurs aspirations de pouvoir. Les résultats ont confirmé ses hypothèses : ces groupes obtenaient des scores plus élevés d'aspirations de pouvoir (en écrivant des histoires contenant beaucoup d'éléments liés au pouvoir) comparativement à des personnes qui n'avaient pas vu la vidéo ou la session d'hypnose (Winter, 1973).

D'autres chercheurs ont répliqué ces résultats, mais en mesurant en plus l'humeur et l'excitation physiologique (Steele, 1977). Il a ainsi été montré que lorsque des personnes ayant un grand besoin de pouvoir écoutaient des discours influents, leur humeur devenait significativement plus vivace et dynamique, et il y avait une augmentation marquée de leur activation physiologique (mesurée par le niveau d'adrénaline). En se basant sur ces constats, Steele (1977) a conclu que l'opportunité de mobiliser les aspirations de pouvoir remplit de vigueur la personne ayant un grand besoin de pouvoir et que cette vigueur peut être mesurée au travers de l'imagination, l'humeur et l'activation physiologique.

5.1 *Les conditions qui mobilisent et satisfont le besoin de pouvoir*

Les parents d'enfants qui seront à la recherche de pouvoir à l'âge adulte leur imposent des normes de développement très élevées, et sont prêts à sacrifier leur affection parentale pour faire en sorte que leurs enfants respectent les normes qui leur sont imposées (c'est-à-dire sont prêts à être un parent sans concessions, froid et distant). Le développement d'aspirations de pouvoir émerge en réaction à des critiques parentales sévères et à la frustration du besoin psychologique d'affiliation (ou d'intimité). Ce qui émerge alors chez la personne est un besoin de prestige et du pouvoir de dire au monde qu'elle n'est pas à prendre à la légère et mérite d'être remarquée, admirée et respectée (Fodor, 2010).

On peut noter quatre conditions capables de mobiliser et satisfaire le besoin de pouvoir : le leadership, l'agressivité, les métiers influents et les possessions de prestige.

5.1.1 Le leadership et les relations

Les personnes ayant un besoin élevé de pouvoir recherchent la reconnaissance dans les groupes, et trouvent des façons de se rendre visibles dans le but d'établir une influence (Winter, 1973) Les étudiant(e)s ayant un grand besoin de pouvoir, par exemple, écrivent plus de lettres au journal de l'université, et les adultes ayant un grand besoin de pouvoir acceptent de prendre des risques pour obtenir une visibilité publique (McClelland & Teague, 1975 ; McClelland & Watson, 1973). Ils débattent plus fréquemment avec leurs professeurs et se montrent plus désireux de faire comprendre leur point de vue en classe (Veroff, 1957). Lorsqu'elles choisissent leurs ami(e)s et collègues, les personnes ayant un besoin élevé de pouvoir préfèrent généralement des personnes qui sont dans une position de suiveur plutôt que de meneur (Fodor & Farrow, 1979 ; Winter, 1973). Lorsqu'elles passent du temps avec leurs amis, elles ont tendance à adopter une orientation interpersonnelle axée davantage sur l'influence que sur l'intimité (McAdams, Healey & Krause, 1984).

Pour évaluer l'influence du besoin de pouvoir sur les tendances de leadership, des chercheurs ont demandé à leurs participant(e)s qui ne se connaissaient pas d'interagir entre eux pendant un bref moment (ils devaient discuter, échanger et arriver à une décision) (Foder & Smith, 1982 ; Winter & Stewart, 1978). Les personnes attirées par le pouvoir avaient tendance à parler plus et étaient évaluées comme ayant exercé plus d'influence que les autres. Toutefois, les personnes cherchant le pouvoir n'étaient pas les plus appréciées et n'étaient pas évaluées comme étant celles qui avaient le plus contribué à la réalisation du travail ou à une issue satisfaisante des interactions. En fait, il a été montré que les groupes avec des leaders ayant un grand besoin de pouvoir étaient ceux dans lesquels les décisions étaient les moins bonnes. Ces groupes échangeaient moins d'informations, envisageaient moins de stratégies alternatives et arrivaient à une conclusion finale moins bonne que les groupes avec un leader ayant un faible besoin de pouvoir. Ces résultats suggèrent que les leaders cherchant le pouvoir tentent de faire en sorte que les autres suivent leur projet, même si leur assertivité est souvent néfaste au fonctionnement du groupe.

Dans les relations romantiques, les hommes cherchant le pouvoir rencontrent généralement beaucoup d'échecs (Stewart & Rubin, 1976). Les choses ne sont pas meilleures lorsqu'ils sont mariés ; les hommes ayant un grand besoin de pouvoir sont évalués par leur épouse comme des époux peu satisfaisants (McClelland, 1975). Dans les relations amoureuses, que ce soit avant ou après le mariage, les femmes ayant un grand besoin de pouvoir ne font pas face aux mêmes problèmes que les hommes, car il semblerait qu'elles résistent à la tentation d'utiliser les relations interpersonnelles pour satisfaire leurs besoins de pouvoir (Winter, 1988). Les hommes ayant un grand besoin de pouvoir ont tendance à infliger des abus verbaux et physiques à leurs partenaires (Mason & Blankenship, 1987).

5.1.2 La consommation d'alcool

La consommation d'alcool est une opportunité de mobiliser le besoin de pouvoir et de l'accentuer (Fodor, 2010). Lorsque les gens boivent, ils rapportent généralement se sentir plus forts et moins inhibés. Les personnes qui ont une plus grande motivation de pouvoir vivent généralement la consommation d'alcool comme un moyen de plus grande domination personnelle. C'est également un moyen qui mène vers la désinhibition par rapport aux contraintes sociales, et plus particulièrement permet de se libérer des contraintes sociales liées à l'agressivité et à l'exploitation sexuelle. Lorsque des personnes qui boivent régulièrement écrivent des histoires imaginaires dans le cadre du Picture Story Exercise, la

consommation d'alcool les pousse à écrire des histoires plus orientées sur le pouvoir. Les personnes qui boivent le plus ont plus souvent de fortes aspirations de pouvoir. Les aspirations de pouvoir et la consommation d'alcool vont donc souvent de pair.

5.1.3 L'agression

Vu que le besoin de pouvoir tourne autour du désir d'impact, de contrôle et d'influence, il serait logique que l'agression soit l'un des moyens pour mobiliser et satisfaire les besoins de pouvoir. Il existe en effet, à un certain degré, une relation entre le besoin de pouvoir et l'agression, ce qui est démontré par le fait que les hommes ayant de fortes aspirations de pouvoir se disputent plus souvent et participent plus fréquemment à des sports de compétition (McClelland, 1975 ; Winter, 1973). Toutefois, la relation entre le besoin de pouvoir et l'agression est fortement diluée dans notre société, car cette dernière contrôle et inhibe en grande partie les actes explicitement agressifs des gens. Pour cette raison, les manifestations agressives du besoin de pouvoir s'expriment principalement sous la forme d'impulsions à l'agression (plutôt que d'actes réels d'agression). Les hommes et les femmes ayant un besoin élevé de pouvoir rapportent significativement plus d'impulsions d'actes agressifs (McClelland, 1975). Lorsqu'on leur demande « Avez-vous déjà eu envie de faire une des choses suivantes : invectiver quelqu'un en voiture, jeter des choses à travers une pièce, détruire des meubles ou casser des verres, ou insulter des vendeurs ou vendeuses dans un magasin ? », les individus ayant un besoin élevé de pouvoir rapportent significativement plus d'impulsions les poussant à ces actes (Boyatzis, 1973).

Les inhibitions et restrictions sociétales contraignent en grande partie les expressions d'agressivité chez les personnes ayant de fortes aspirations de pouvoir, mais lorsque ces inhibitions sociétales disparaissent, les hommes cherchant le pouvoir sont en effet plus agressifs que les hommes peu motivés par le pouvoir (McClelland, 1975 ; McClelland, Davis, Kalin & Wanner, 1972 ; Winter, 1973). L'alcool est un moyen socialement acceptable de se libérer des inhibitions sociétales, et les hommes cherchant du pouvoir agissent en effet de manière plus agressive après avoir bu (McClelland *et al.*, 1972). Lorsque la vie amène du stress ou de la frustration, les personnes ayant un besoin élevé de pouvoir utilisent l'alcool comme un moyen d'augmenter leur sentiment de contrôle (Cooper, Frone, Russell & Mudar, 1995). De manière similaire, les hommes qui cherchent le pouvoir (mais pas les femmes) réagissent fréquemment au stress et aux échecs en commettant des actes de violence vis-à-vis de leurs proches (Mason & Blankenship, 1987). La recherche suggère que les personnes peuvent non seulement augmenter leur pouvoir au travers de la réputation, du prestige et du leadership, mais peuvent également créer la perception de pouvoir augmenté au travers de stratégies telles que la consommation d'alcool, la prise de risque, les gestes et la posture, l'usage d'un langage choquant, la consommation de drogues et la conduite à trop grande vitesse.

5.1.4 Les métiers influents

Les personnes ayant un grand besoin de pouvoir sont attirées par des métiers tels que dirigeant d'entreprise, enseignant/professeur, psychologue, journaliste et diplomate international et membre du clergé (Winter, 1973). Chacun de ces métiers partage un dénominateur commun : le fait que la personne est dans une position lui permettant d'orienter le comportement d'autres personnes selon un projet préconçu (Winter & Stewart, 1978). Les personnes dans certaines de ces professions parlent à des publics pour tenter de

l'influencer (enseignants, journalistes et membres du clergé) ; d'autres disposent d'informations qui leur permettent d'influencer les autres (psychologues, diplomates) ; d'autres encore ont un statut professionnel qui leur permet de dire à d'autres ce qu'ils doivent faire (dirigeants d'entreprise). De plus, ce type de carrières équipe l'individu avec les récompenses et punitions qui sont nécessaires pour influencer le comportement des autres. Qu'ils ou elles soient enseignant(e)s, membres du clergé, diplomates, journalistes ou dirigeants d'entreprise, par exemple, ils et elles disposent tou(te)s des moyens pour récompenser et punir les autres afin qu'ils se conforment à certaines demandes (au travers de notes, de récompenses divines, d'accord, d'articles ou de salaires). Il est donc possible de mobiliser et satisfaire les besoins de pouvoir au travers du travail que l'on choisit.

5.1.5 Les possessions de prestige

Les personnes ayant un besoin élevé de pouvoir ont tendance à accumuler des symboles de pouvoir, ou « possessions de prestige » (Winter, 1973). Les individus à la recherche de pouvoir sont plus susceptibles d'avoir une arme à feu, une voiture décapotable, ou un autre véhicule qui donne une impression de statut et de pouvoir (McClelland, 1975).

5.2 *Le pouvoir et la poursuite d'objectifs*

Les personnes ayant un besoin élevé de pouvoir atteignent plus facilement les objectifs et résultats qu'ils recherchent que les individus ayant un faible besoin de pouvoir (Guinote, 2007). Le pouvoir augmente les tendances d'approche et diminue les tendances d'inhibition (Anderson & Berdahl, 2002). Le pouvoir va de pair avec l'action (Galinsky, Gruenfeld & Magee, 2003). Durant des négociations, par exemple, les personnes à fort besoin de pouvoir sont plus susceptibles d'exprimer de la colère, et cette stratégie leur permet souvent d'obtenir ce qu'elles veulent, principalement parce qu'elles sont vues comme de dur(e)s négociateurs(trices) qui arrivent à obtenir des concessions de la part des autres (Sinacer & Tiedens, 2006).

5.3 *Le motif implicite de pouvoir est-il mauvais ?*

Les personnes ayant un grand besoin de pouvoir ont généralement des penchants qui sont à la fois bienveillants et malveillants envers les autres. Tels des superhéros, ils et elles cherchent à améliorer le monde dans lequel nous vivons. Toutefois, tels des méchants, ils et elles cherchent à faire en sorte que tout le monde soit à leur service. David Winter a consacré sa vie professionnelle à la compréhension du motif implicite de pouvoir, et a donné l'explication suivante quant à la question de savoir si les aspirations de pouvoir sont une bonne ou une mauvaise chose pour la société.

Le pouvoir est comme le feu. On peut l'utiliser pour faire des choses utiles ; on peut s'amuser en jouant avec lui ou en le regardant. Mais il faut constamment le surveiller et le maîtriser, afin qu'il ne devienne pas une force de destruction (Winter, 1973, p. xviii).

En gardant cette métaphore à l'esprit, nous pouvons examiner la contribution des aspirations de pouvoir à l'efficacité des leaders, en prenant pour exemple les présidents des États-Unis.

5.4 *Pattern de motif de leadership*

Une variante spécifique du besoin de pouvoir est le pattern de motifs de leadership (McClelland, 1975, 1985 ; McClelland & Burnham, 1976 ; Spangler & House, 1991). La motivation au leadership consiste en un pattern en trois parties : (1) un besoin élevé de pouvoir, (2) un besoin faible d'affiliation et (3) un niveau élevé d'inhibition (McClelland, 1982). On retrouve donc ce pattern de motifs de leadership chez les personnes qui ont un désir d'exercer une influence, qui ne se préoccupent pas du fait d'être appréciées et qui sont autodisciplinées. Par exemple, le stéréotype du commandant à l'armée ou la figure paternelle traditionnelle correspondent bien à ce pattern de motif de leadership.

Une telle constellation de pouvoir élevé, d'affiliation faible et d'autocontrôle élevé donne généralement lieu à des leaders et managers efficaces. La caractéristique de style contrôlant interne (c'est-à-dire d'inhibition élevée) est importante, car les cadres qui ont un niveau élevé de pouvoir, un niveau faible d'affiliation et un niveau élevé d'inhibition sont généralement productifs, performants et évalués positivement par leurs employés (McClelland & Burnham, 1976). En revanche, les cadres qui ont un niveau élevé de pouvoir, un niveau faible d'affiliation et un niveau faible d'inhibition sont peu performants et évalués négativement par leurs employés. Il semblerait donc qu'un autocontrôle élevé pousse les cadres à la recherche de pouvoir à internaliser des caractéristiques associées avec un management efficace, telles que le respect pour l'autorité institutionnelle et la discipline (McClelland, 1975, 1985). Pour être un leader efficace, les aspirations au pouvoir doivent donc être complétées par une inhibition autodisciplinée (en d'autres termes, le pouvoir doit être sous contrôle). Un pouvoir sous contrôle mène souvent à un leadership charismatique et à un bon moral parmi les partisans (Winter, 2010).

5.4.1 Efficacité des présidents des États-Unis

Le motif de leadership offre un cadre d'évaluation intéressant de l'efficacité des présidents des États-Unis (Spangler & House, 1991 ; Winter, 1973, 1987, 2005, 2010). Winter (1973, 1987) a analysé le contenu thématique du discours d'investiture de chaque président des États-Unis en termes de besoins sociaux de réussite, d'affiliation et de pouvoir, et a ensuite utilisé ces scores pour prédire l'efficacité présidentielle. Les présidents qui sont généralement évalués positivement par les historien(ne)s – Kennedy, Truman, Wilson et les deux Roosevelt – obtenaient des scores relativement élevés en termes de besoins de pouvoir et relativement faibles en termes de besoins d'affiliation. Les aspirations au pouvoir étaient un prédicteur particulièrement bon des facteurs « grandeur perçue » et « a pris de bonnes décisions » (Winter, 1987). Il est intéressant de noter que les aspirations à la réussite étaient associées avec une certaine inefficacité présidentielle, car les présidents orientés vers la réussite (p. ex., Wilson, Nixon, Carter) étaient très actifs mais également très souvent frustrés. Les présidents cherchant le pouvoir réussissent mieux car ils utilisent leurs compétences de communication, leurs habiletés de combat et leur sens de l'humour. Ils prennent également plaisir à l'affrontement politique que représente la politique présidentielle (Winter, 2010).

Cinq variables définissent l'efficacité présidentielle : les actions présidentielles directes (p. ex., commencer ou éviter une guerre), la grandeur perçue, la performance sur les questions sociales, la performance sur les questions économiques, et les relations internationales. Afin d'évaluer les besoins de pouvoir, d'affiliation et d'inhibition de chaque président, les chercheurs ont analysé leur discours d'investiture, leurs lettres présidentielles,

et autres discours. Le pattern de motifs de leadership (pouvoir élevé, affiliation faible et inhibition élevée) était fortement corrélé avec les cinq mesures de l'efficacité. Apparemment, lorsque les États-Unis élisent un candidat ayant une personnalité qui correspond au pattern de motifs de leadership, ils élisent quelqu'un qui aura probablement une performance relativement bonne, vu les exigences et défis plutôt uniques qu'entraîne la position. En d'autres termes, l'efficacité de chaque président présent dans la figure 7.3 était ancrée dans la qualité de leur pattern de motifs de leadership.

Le pattern de motifs de leadership prédit également quand les leaders vont lancer une guerre et quand ils vont poursuivre la paix (Winter, 1993). Évidemment, la guerre a un grand nombre de causes non psychologiques, mais en ce qui concerne la psychologie, la recherche historique a montré que lorsque les leaders expriment un profil de motifs de pouvoir élevé et d'affiliation faible, ceci accroît la probabilité d'une guerre imminente. Winter (1993) s'est basé pour son analyse sur l'histoire britannique, les communications germano-britanniques durant la Première Guerre mondiale et les communications entre l'URSS et les États-Unis durant la crise des missiles de Cuba, et a constaté que les patterns de motifs exprimés dans les discours laissaient présager les décisions imminentes de guerre *vs* paix. Si le discours était marqué par des imageries de pouvoir, la guerre devenait plus probable. Lorsque cette imagerie de pouvoir diminuait, la guerre était moins probable et les conflits en cours avaient tendance à prendre fin. Si le discours était marqué par des imageries d'affiliation, la guerre devenait moins probable. Lorsque cette imagerie d'affiliation diminuait, la probabilité de guerres augmentait (Winter, 1993). Selon cette recherche, si vous désirez prédire si un pays va entrer en guerre, éviter une guerre ou sortir d'une guerre, il suffit de lire les discours du jour et repérer les changements au niveau de ce que les leaders promeuvent : est-ce l'influence (pouvoir) ou les relations (affiliation).

© spirit of america / Shutterstock

Figure 7.3.
Anciens présidents des États-Unis

Encadré 7.1.
Attitudes implicites

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Elle étend les processus inconscients afin d'y inclure non seulement la motivation mais également les attitudes.

Implicite veut dire sous-entendu ou inféré. Les motivations implicites sont inaccessibles à la conscience et ne peuvent donc être inférées qu'à partir de sources d'informations concrètes telles que le comportement ou la psychophysiologie. Explicite veut dire entièrement dévoilé. Ce qui est explicite est connu directement et est entièrement accessible à la conscience. La distinction entre implicite et explicite ne s'applique pas seulement à nos motivations, mais également à nos attitudes (Greenwald, Nosek & Banaji, 2003 ; Greenwald, Poehlman, Uhlmann & Banaji, 2009).

Une attitude est une évaluation d'un objet, d'une personne, d'un lieu, d'une chose ou d'une idée. Il s'agit d'un jugement de bien vs mal, aimer vs ne pas aimer, plaisant *vs* désagréable. Tout comme les motivations, les attitudes peuvent être implicites ou explicites, et nous pouvons avoir des attitudes implicites et explicites conflictuelles à propos du même objet. Il peut être difficile d'accepter l'idée que les attitudes que nous avons ne sont pas entièrement explicites ni choisies et filtrées consciemment. Néanmoins, les attitudes implicites prédisent notre comportement (Greenwald *et al.*, 2009) et notre bien-être (Leavitt et al., 2011). Pour vous montrer à quel point les attitudes implicites sont répandues et importantes, j'invite les lecteurs et lectrices à passer un certain temps sur le site https://implicit.harvard.edu/implicit/.

Sur ce site web, vous avez la possibilité de passer l'IAT, le test d'association implicite (Greenwald *et al.*, 2003). L'IAT mesure les attitudes que les gens ne peuvent pas (ou ne veulent pas) rapporter explicitement, et l'IAT est particulièrement pertinent lorsqu'il révèle à la personne une attitude dont elle ne savait pas qu'elle l'avait. Sur ce site, vous pouvez passer un test en ligne de 15 minutes afin d'évaluer vos attitudes implicites envers le genre (hommes-femmes), le poids (gros-mince), l'orientation sexuelle (homosexuel-hétérosexuel), les groupes ethniques (noir-blanc), le handicap (handicapé-valide), la couleur de peau (peau claire-peau foncée), diverses religions, diverses ethnies (asiatiques, amérindiens, arabo-musulmans) et diverses personnes (candidats à la présidentielle).

Lors de l'IAT, des objets d'attitude apparaissent à l'écran (personnes jeunes, personnes âgées…) et la personne appuie sur une touche pour classer ces objets d'attitude dans des catégories de valeur (bien, mal). Toutes les paires potentielles apparaissent à l'écran (jeune-bien, vieux-bien, jeune-mal, vieux-mal) et l'ordinateur enregistre le temps de réaction dont les répondants ont besoin pour exécuter chaque catégorisation. L'IAT mesure en fait la force de l'association entre l'objet d'attitude et son évaluation. Les temps de réaction brefs (rapide, facile) indiquent une forte association entre les deux, alors que des temps de réaction longs (en d'autres termes, vous devez réfléchir pour prendre la décision) indiquent une association faible. Généralement, les données des temps de réaction montrent que certaines paires (vieux-bien, jeune-mal) sont faiblement liées alors que d'autres paires (vieux-mal, jeune-bien) sont fortement liées. Cette différence indique un préjugé, ou en tout cas une préférence pour un objet par rapport à un autre. Grâce à ces données de temps de réaction (l'IAT fournit un feed-back individualisé), vous pouvez comparer votre attitude implicite avec votre attitude explicite, en répondant par exemple à la question suivante : « Quelle proposition vous décrit le mieux ? » (de Greenwald *et al.*, 2003).

- J'ai une forte préférence pour les personnes jeunes par rapport aux personnes âgées.
- J'ai une préférence modérée pour les personnes jeunes par rapport aux personnes âgées.
- J'apprécie les personnes jeunes et les personnes âgées de manière égale.
- J'ai une préférence modérée pour les personnes âgées par rapport aux personnes jeunes.
- J'ai une forte préférence pour les personnes âgées par rapport aux personnes jeunes.

Il arrive que les attitudes implicites et les attitudes explicites soient en accord. Mais il arrive également qu'elles soient en conflit. Dans ce dernier cas, les attitudes explicites ne nous disent donc pas tout sur ce que nous ressentons par rapport à un certain objet d'attitude. Pour en apprendre plus, nous devons devenir conscients de nos attitudes implicites. Une bonne façon de commencer est de passer un peu de temps à interagir avec le site indiqué ci-dessus.

5.5 *Quatre besoins sociaux supplémentaires*

En plus des besoins discutés ici, d'autres chercheurs mettent l'accent sur l'importance de quatre besoins acquis supplémentaires qui sont le besoin de cognition (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996), le besoin de fermeture (Webster & Kruglanski, 1994), le besoin de structure (Neuberg & Newsom, 1993) et l'orientation vers l'incertitude (Sorrentino, 2013).

Comme le montre l'encadré 7.1, l'étude des processus implicites se prolonge au-delà de la motivation inconsciente et comprend également les attitudes inconscientes.

Résumé

Les motifs implicites sont des besoins durables et non conscients qui motivent le comportement des gens, les poussant vers l'obtention d'incitations sociales spécifiques. Les trois motifs implicites de réussite, d'affiliation et de pouvoir sont appris ou acquis au travers de l'expérience et de la socialisation. L'incitation sociale qui active le motif de réussite et le pattern correspondant d'émotions positives est l'opportunité d'être mis(e) au défi et de bien faire quelque chose afin de montrer la compétence personnelle. L'incitation sociale qui active le motif d'affiliation et le pattern correspondant d'émotions positives est l'opportunité d'être impliqué(e) dans une relation chaleureuse et sécure et l'opportunité de plaire aux autres et d'obtenir leur approbation. L'incitation sociale qui active le motif de pouvoir et le pattern correspondant d'émotions positives est l'opportunité d'avoir une influence sociale et d'avoir un impact sur les autres.

Le besoin de réussite est le désir d'avoir une bonne performance par rapport à une norme d'excellence. Face aux normes d'excellence, les réactions émotionnelles des gens varient. Les personnes ayant un grand besoin de réussite réagissent généralement avec des émotions et comportements orientés vers l'approche (p. ex., l'espoir), alors que les personnes ayant un faible besoin de réussite (ou une grande peur de l'échec) réagissent généralement avec des émotions et comportements orientés vers l'évitement (p. ex., l'anxiété). Le modèle de la réussite d'Atkinson et son modèle des dynamiques de l'action expliquent tous les deux pourquoi des personnes fortement motivées par la réussite choisissent des tâches modérément difficiles, se lancent de manière plus rapide et plus enthousiaste dans des tâches liées à la réussite, investissent plus d'efforts et ont une meilleure performance sur les tâches modérément difficiles, persévèrent davantage en cas de difficulté ou d'échec, et prennent la responsabilité pour les réussites et les échecs. Le modèle des dynamiques de l'action ajoute que tout flux de comportements de réussite est déterminé non seulement par le besoin de réussite (instigation) et la peur de l'échec (inhibition), mais également par le comportement de réussite lui-même (consommation). Les conditions qui mobilisent et satisfont le motif implicite de réussite sont des tâches modérément difficiles, la compétition et l'entrepreneuriat.

Le besoin d'affiliation présente deux facettes : le besoin d'affiliation (peur du rejet) et le besoin d'intimité (intérêt pour l'affiliation). Le besoin d'affiliation pousse à établir, maintenir et restaurer des relations avec les autres, principalement pour éviter des émotions négatives telles que la désapprobation et la solitude. Le besoin d'intimité est le motif social qui pousse à s'engager dans des relations interpersonnelles chaleureuses, proches et positives qui produisent des émotions positives et comportent un risque faible de rejet. La privation par rapport aux opportunités d'interactions sociales est la condition principale qui mobilise le besoin d'affiliation, et l'acceptation sociale, l'approbation et le réconfort sont les conditions qui satisfont le besoin d'affiliation. Le fait de s'engager dans des relations proches et chaleureuses, de les développer et de les maintenir mobilise le besoin d'intimité, et les personnes ayant de grands besoins d'intimité sont plus susceptibles de rejoindre des groupes sociaux, de prendre du temps pour interagir avec les autres, et de former des relations stables et durables qui sont caractérisées par le dévoilement de soi et les affects positifs. Les personnes ayant une forte motivation à l'intimité rient et sourient plus et établissent plus de contacts visuels lors d'interactions en face-à-face. Le fait de participer à ces relations chaleureuses, réciproques et durables est la condition qui satisfait chez elles le besoin d'intimité.

Le besoin de pouvoir est le désir de faire en sorte que le monde physique et social soit conforme à l'image qu'on en a. Les personnes ayant un niveau élevé de besoin de pouvoir désirent avoir un impact, un contrôle et une influence sur les autres ou sur le monde dans son ensemble. Les personnes ayant un grand besoin de pouvoir aspirent à avoir le leadership et de la reconnaissance dans les petits groupes, boivent de l'alcool pour augmenter le sentiment de domination, ont beaucoup d'impulsions agressives, préfèrent les professions influentes,

accumulent les possessions de prestige et obtiennent généralement ce qu'elles désirent lorsqu'elles poursuivent un objectif. Une variante spécifique du besoin de pouvoir est le pattern de motifs de leadership, qui consiste en un pattern en trois parties : un besoin élevé de pouvoir, un besoin faible d'intimité et un besoin élevé d'inhibition. Les leaders, managers et présidents (des États-Unis) qui possèdent une constellation de besoins qui correspond au pattern de motifs de leadership (pouvoir élevé, affiliation faible et inhibition élevée) ont généralement une bonne performance et sont évalués comme efficaces par les autres.

Lectures pour aller plus loin

Picture Story Exercise

Pang, J.S., & Schultheiss, O.C. (2005). Assessing implicit motives in U. S. college students: Effects of picture type and position, gender, and ethnicity, and cross-cultural comparisons. *Journal of Personality Assessment, 85*, 280-294.

Schultheiss, O.C., Yankova, D., Dirlikov, B., & Schad, D.J. (2009). Are implicit and explicit motive measures statistically independent? A fair and balanced test using the picture story exercise and a cue- and response-matched questionnaire method. *Journal of Personality Assessment, 91*, 72-81.

Réussite

Atkinson, J.W. (1964). A theory of achievement motivation. In An introduction to motivation (pp. 240-268). Princeton, NJ: Van Nostrand.

Kuhl, J., & Blankenship, V. (1979). The dynamic theory of achievement motivation: From episodic to dynamic thinking. *Psychological Review, 86*, 141-151.

McClelland, D.C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 389-392.

Affiliation

McAdams, D.P., Jackson, R.J., & Kirshnit, C. (1984). Looking, laughing, and smiling in dyads as a function of intimacy motivation and reciprocity. *Journal of Personality, 52*, 261-273.

McAdams, D.P., & Losoff, M. (1984). Friendship motivation in fourth and sixth graders: A thematic analysis. *Journal of Social and Personal Relations, 1*, 11-27.

Pouvoir

Spangler, W.D., & House, R.J. (1991). Presidential effectiveness and the leadership motive profile. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 439-455.

Steele, R.S. (1977). Power motivation, activation, and inspirational speeches. *Journal of Personality, 45*, 53-64.

Winter, D. G. (2005). Things I've learned about personality from studying political leaders at a distance. *Journal of Personality, 73*, 557-584.

PARTIE 2 Cognitions

CHAPITRE 8

La fixation de buts et les efforts pour les atteindre

Sommaire

1. **Perspective cognitive sur la motivation** 231
2. **Les plans d'action** 232
3. **Fixation des buts** 237
4. **Efforts pour atteindre un but** 246
5. **Le désengagement du but** 253
6. **Épilogue : d'où viennent les buts ?** 254

Les miroirs ne mentent pas. Ces derniers jours, votre miroir était en train de vous dire que vous aviez pris quelques kilos. Il est temps que vous vous décidiez à perdre dix kilos et à reprendre en main votre condition physique. Vous voulez prendre des mesures, mais lesquelles ? Quand ? Où ? Comment ?

Le jogging vous semble une bonne option, et vous décidez de commencer ce sport. Dans un premier temps, le jogging est quelque chose de nouveau, voire même d'amusant, car vous aimez le plein air et le sentiment d'accomplissement. Une semaine passe, mais vous ne perdez pas beaucoup de poids. Vous commencez à vous demander combien d'effort physique sera nécessaire. Une autre semaine passe, pendant laquelle les pressions de la vie quotidienne augmentent et entrent en compétition pour grignoter votre temps et votre attention. Chaque jour, vous trouvez qu'il est plus difficile de trouver le temps et de mobiliser de l'énergie pour l'entraînement. Après un mois de faibles progrès, le jogging est une histoire ancienne.

Votre smartphone a quelques applis pour faire du sport, vous décidez donc d'y jeter un œil. L'une d'entre elles piste le nombre de pas que vous faites tous les jours, et votre smartphone l'illustre grâce à une série de graphiques et de figures. Selon l'application, si vous faites moins de 5 000 pas par jour, cela veut dire que vous avez un style de vie sédentaire. Environ 9 000 pas indiquent que vous êtes relativement actif ou active. Pour perdre du poids, vous devez faire au moins 12 000 pas par jour.

Maintenant, vous avez un but. Vous ne voulez plus simplement « faire de votre mieux ». À présent, votre objectif est de faire 12 000 pas par jour. Vous vous réveillez le lendemain, décidé(e) à faire ces 12 000 pas, mais votre corps proteste et estime que 9 000 suffisent. Parce que vous êtes incapable de faire 12 000 pas, vous vous retrouvez en train d'aménager des stratégies d'augmentation des pas (p. ex., faire 200 pas dans l'appartement toutes les quelques heures, faire un tour du centre commercial avant d'aller faire des courses, prendre l'escalier au lieu de prendre l'escalator ou l'ascenseur). À la fin de la troisième semaine, vous atteignez le nombre sacré de 12 000 pas et vous percevez la lueur chaleureuse de l'accomplissement. Après un mois, vous décidez audacieusement de tenter 15 000 pas par jour. Vous avez maintenant un nouveau but. Il faudra plus d'efforts, de persévérance et de concentration et une stratégie d'entraînement améliorée. Mais parce que vous avez atteint votre but antérieur et que votre endurance a augmenté, vous vous sentez prêt(e) à changer de style de vie. L'ardeur remplace l'apathie.

Une autre stratégie largement utilisée pour perdre du poids illustre ces mêmes processus de motivation : les régimes. Les régimes sont une tâche tout aussi ambiguë que le sport : quelles quantités puis-je manger ? Combien de calories sont trop de calories ? Comment puis-je savoir si je fais des progrès ? Afin de traduire en action précise au jour le jour les buts généraux et à long terme du régime amaigrissant, un programme très populaire de perte de poids recommande que chaque personne consomme des aliments selon une gamme de

points par jour, en fonction du poids de la personne. Dans ce système, tous les aliments ont une valeur en points, en fonction du nombre de calories, des grammes de matières grasses et des grammes de fibres (p. ex., deux crêpes = 6 points). Un objectif en termes de points par jour pour une personne de 180 kilos, par exemple, pourrait être entre 22 et 27 points. L'idée de base est que la personne commence chaque journée par un but lié à la « gamme de points ». La personne qui suit un régime amaigrissant planifie ses choix alimentaires en respectant le nombre minimum de points (pour maintenir le métabolisme) et sans dépasser le nombre maximal de points (afin de perdre du poids). Une activité quotidienne vigoureuse (effort physique) peut augmenter la gamme quotidienne de points. L'idée est d'abandonner le suivi d'un régime vague et ambigu et de se concentrer sur un but difficile et spécifique, de surveiller les points de nourriture consommés et d'atteindre jour après jour cet objectif de points.

1. Perspective cognitive sur la motivation

Les cognitions sont des événements mentaux. Les sources cognitives de la motivation tournent donc autour des modes de pensée constructifs d'une personne. La cognition est un concept qui peut être difficile à définir (un « concept embrouillé » ; Pajares, 1992, p. 307), car il s'agit en fait d'un terme général qui rassemble les construits mentaux tels que les croyances, les attentes, les objectifs, les plans, les mentalités, les jugements, les valeurs et le concept de soi sous une bannière unique où ils agissent de manière collective comme des déterminants causaux de l'action (Gollwitzer & Bargh, 1996). Dans cette section, nous allons investiguer les agents motivationnels de la séquence cognition-action suivants :

Chapitre 8

- Plans d'action (Carver & Scheier, 1998)
- Buts (Locke & Latham, 2002)
- Intentions de mise en œuvre (Gollwitzer, 1999)

Chapitre 9

- Mentalité de croissance *vs* fixes (Dweck, 2006)
- Mentalité de délibération *vs* de mise en œuvre (Gollwitzer & Kinney, 1989)
- Orientation de promotion *vs* orientation de prévention (Higgins, 1997)
- Dissonance (Harmon-Jones & Mills, 1999)

Chapitre 10

- Contrôle perçu (Skinner, 1996)
- Auto-efficacité (Bandura, 1986)
- Croyances de maîtrise (Diener & Dweck, 1978)
- Attente x Valeurs (Eccles & Wigfield, 2002)
- Attributions (Weiner, 1986)

Chapitre 11

- Concept de soi (Markus, 1977)
- Autorégulation (Zimmerman, 2000)
- Autocontrôle (Baumeister & Tierney, 2011)

Comme nous le verrons, un événement mental cognitif tel qu'un but ou une attente peuvent fonctionner comme un « effet de ressort à l'action », une force motrice qui énergise et dirige l'action de manière finalisée (Ames & Ames, 1984). Le premier ressort motivationnel pour l'action que les psychologues cognitivistes de la motivation ont étudié était le « plan ».

2. Les plans d'action

La recherche cognitive contemporaine sur la motivation a commencé en 1960, lorsqu'un trio de psychologues, George Miller, Eugene Galanter et Karl Pribram, se mit à étudier la manière dont les plans motivent le comportement. Selon ces pionniers, les gens disposent de représentations mentales des états idéaux de leur comportement, des objets de l'environnement et des événements. En d'autres termes, les gens ont à l'esprit ce à quoi ressemble un service au tennis idéal (comportement idéal), ce que devrait être un cadeau d'anniversaire idéal (objet idéal de l'environnement) et ce qui constitue une soirée idéale en ville (événement idéal). Les gens sont également conscients de l'état actuel de leur comportement, de l'environnement et des événements. Par conséquent, ils ont connaissance de leur service au tennis actuel (comportement présent), du cadeau qu'ils vont offrir (objet présent) et de leur itinéraire du soir (événement présent).

Toute discordance perçue entre l'état présent et l'état idéal d'une personne provoque une expérience d'inadéquation, une incongruité, ayant des propriétés motivationnelles. Pour remédier à cette inadéquation qui est source de souffrances, les gens ont élaboré un plan pour la supprimer (Miller *et al.*, 1960 ; Newell, Shaw & Simon, 1958 ; Power, 1973). Le processus motivationnel qui sous-tend un plan est donc le suivant : les gens ont une connaissance des deux états, présent et idéal, et toute inadéquation perçue entre les deux suscite assez de malaise pour les amener à formuler un plan d'action visant à éliminer l'inadéquation et agir selon ce dernier, de telle sorte que l'état présent change et se transforme en l'état idéal. L'incongruité est donc le « ressort de l'action » motivationnel, et le plan oriente le comportement vers la poursuite de l'état idéal.

Le mécanisme cognitif par lequel les plans dynamisent et dirigent le comportement est le modèle Tester-Opérer-Tester-Quitter (TOTQ ; Test-Operate-Test-Exit : TOTE), comme illustré à la figure 8.1 (Miller, Galanter & Pribram, 1960). Tester exprime le fait de comparer l'état présent à l'état idéal. Si l'état présent et l'état idéal sont les mêmes (congruité), rien ne se passe. Une inadéquation entre les deux états (incongruité) quant à elle fait bondir l'individu vers l'action. Autrement dit, l'inadéquation motive les individus à agir sur l'environnement par le biais d'une séquence planifiée d'action. En d'autres termes, quand vous regardez dans le miroir pour vérifier si vos cheveux semblent corrects, vous comparez (« testez ») l'état actuel de vos cheveux à l'état idéal auquel vous voudriez qu'ils correspondent. Si les cheveux ont l'air bien, vous vous dites « ça va », et vous vous éloignez du miroir. Mais si vous découvrez un décalage entre vos cheveux présents et vos cheveux idéaux, alors il est temps d'« opérer » via un plan d'action : vous peignez vos cheveux, vous prenez une douche, vous utilisez une laque, ou tout simplement vous portez un chapeau. Après une période d'action, la personne teste à nouveau l'état actuel par rapport à l'état idéal. Si la rétroaction révèle que l'inadéquation persiste, la personne continue à opérer sur l'environnement (T-O-T-O-T-O, et ainsi de suite). Dans la vie quotidienne, T-O-T-O-T-O ressemble, pour poursuivre l'exemple des cheveux décoiffés, à : Regarder le miroir – Peigner vos cheveux – Regarder le miroir pour un feed-back – Peigner encore vos cheveux – Regar-

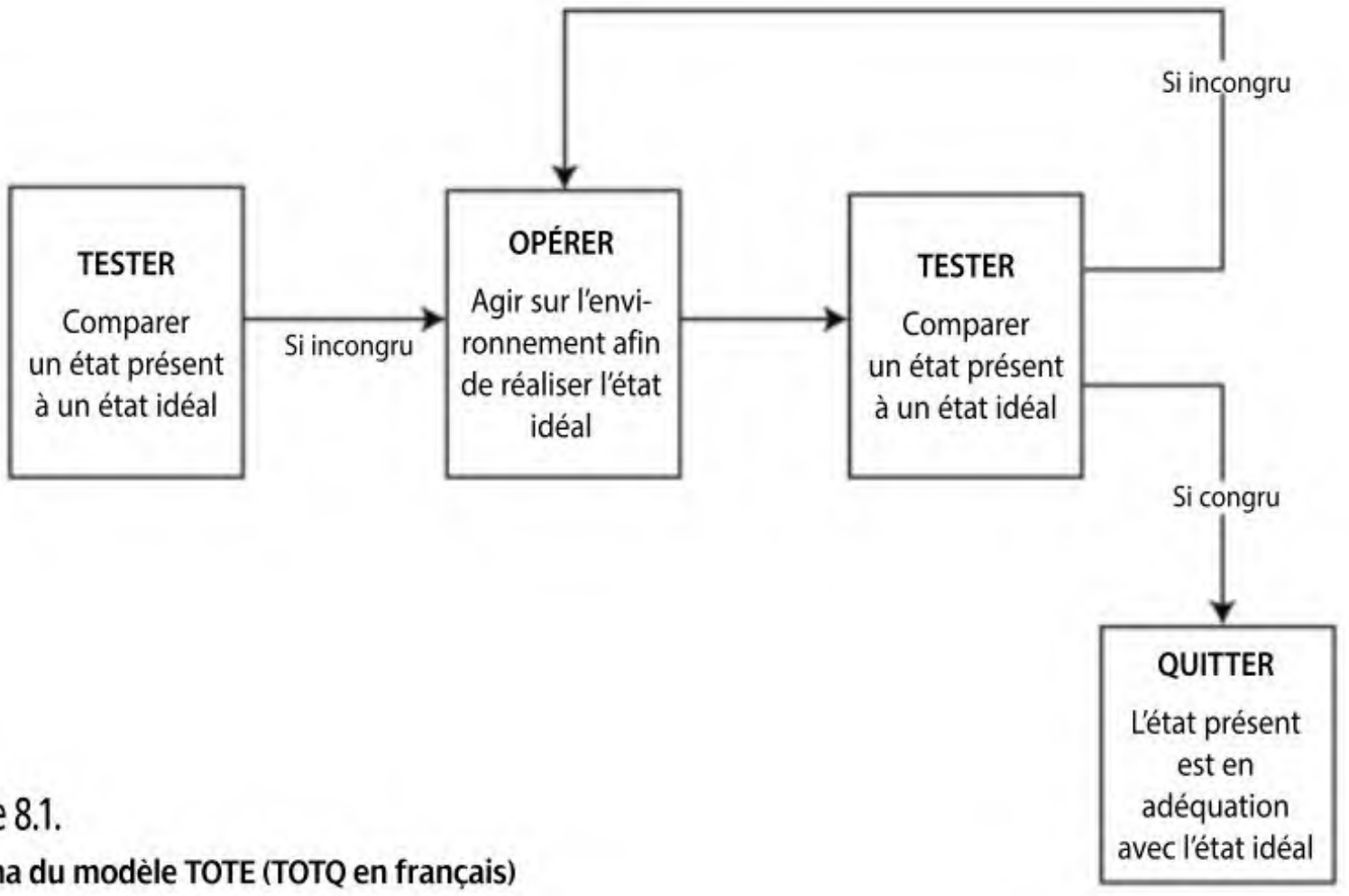


Figure 8.1.
Schéma du modèle TOTE (TOTQ en français)

der à nouveau le miroir – Peigner vos cheveux une nouvelle fois, et ainsi de suite. Tant que l'inadéquation persiste, l'action (« opérer ») se poursuit. Une fois que le présent correspond à l'idéal, la personne quitte le plan.

Prenons un deuxième exemple pour illustrer le modèle TOTE. Un peintre prend son chevalet et s'installe près d'une chute d'eau, peint les paysages, compare la toile à la chute d'eau, et remarque des différences qui le laissent insatisfait. Comme la toile ne montre pas encore une représentation satisfaisante de la chute d'eau, le peintre opère sur le tableau en vue de reproduire sur la toile l'image idéale qui est dans son esprit. Le peintre compare continuellement (teste) la peinture sur la toile à l'idéal situé dans son esprit. Tant que l'inadéquation persiste, la peinture continue (T-O-T-O-T-O, et ainsi de suite). Ce n'est que lorsque les tableaux, réel et idéal, se correspondent, que le peintre quitte le plan et cesse de peindre. Le processus, sans cesse répété, de comparer le présent à l'idéal, suivi des ajustements comportementaux de réduction de l'inadéquation, est une caractéristique courante de la vie quotidienne.

Les deux exemples énoncés plus haut (coiffure et peinture) illustrent l'influence des plans, moment par moment, sur notre comportement motivé : mise en route, mise en œuvre d'effort, persistance au fil du temps, et finalement aboutissement. Des dizaines d'illustrations supplémentaires de plans servant de ressorts d'action sont possibles, y compris la suppression d'éléments sur une « liste de choses à faire », la réparation d'un objet cassé, la marche vers une destination, la révision d'un poème ou d'une dissertation, le shopping, les économies d'argent pour un voyage, l'entretien de la pelouse et du jardin, le nettoyage d'un évier plein de vaisselle sale, la lecture de ce chapitre, et ainsi de suite.

Les plans peuvent être aussi envisagés à long terme. Par exemple, êtes-vous satisfait(e) de l'état actuel de votre carrière professionnelle ? De votre situation familiale ? De votre capacité à pratiquer une langue étrangère ? Des événements se produisent dans la vie, qui nous font prendre conscience des incongruités entre nos états présents et nos états idéaux. Un(e) ami(e), par exemple, pourrait avoir à nos yeux un emploi « idéal », ou un(e) partenaire idéal(e), ou des opportunités de voyager et de vivre à l'étranger idéales. Lorsque ces

inadéquations provoquent en nous assez d'inconfort pour nous inciter à l'action (comme lorsqu'on se dit, « je veux l'état idéal plus que l'état présent »), nous formulons des plans d'action et nous nous engageons dans la voie de la planification à long terme T-O-T-O-T-O.

2.1 *Motivation corrective*

La séquence « plan-action » présente les individus comme (1) détectant les incohérences présent-idéal, (2) générant un plan pour éliminer l'inadéquation, (3) mettant en œuvre un comportement régulé par un plan, et (4) surveillant la rétroaction quant à l'étendue de toute inadéquation présent-idéal restante. La plupart des chercheurs contemporains (Campion & Lord, 1982 ; Carver & Scheier, 1998), cependant, ne conçoivent plus les plans comme quelque chose d'aussi fixe, statique et mécanique. Ils les présentent plutôt comme ajustables et sujets à la révision. Compte tenu de l'inadéquation entre le présent et l'idéal, le plan d'action de l'individu est autant susceptible de changer et de subir des modifications que l'est son comportement. L'accent mis sur le caractère modifiable des plans est important car il présente les humains comme des décideurs actifs qui choisissent l'une des possibilités suivantes dans une situation particulière : agir (« opérer ») pour atteindre l'état idéal ou changer et réviser un plan inefficace (Carver & Sheier, 1981, 1982). De ce point de vue, toute incongruité présent-idéal n'incite pas à une séquence d'action automatique, mécanique et motivée par l'écart, mais donne plutôt lieu à une « motivation corrective » plus générale (Campion & Lord, 1982). La motivation corrective active un processus de prise de décision, dans lequel l'individu envisage de nombreuses façons de réduire l'inadéquation présent-idéal : changer le plan, changer le comportement (augmenter l'effort) ou quitter le plan dans sa totalité. Ainsi, le comportement dirigé par le plan est un processus dynamique et flexible dans lequel la motivation corrective dynamise l'individu pour poursuivre le cours d'action le plus adapté. Il ne suffit donc pas de concevoir un bon plan pour faire disparaître ou diminuer l'incongruité. Il faut aussi mettre ce plan en exécution, car souvent lorsque les gens essaient de traduire leurs plans en actions, ils rencontrent des problèmes (p. ex., des contraintes situationnelles, des insuffisances personnelles). La motivation corrective est donc un processus dynamique de va-et-vient entre les deux points cités ci-dessus : agir pour atteindre un état idéal mais également être prêt(e) à réviser un plan qui serait inefficace.

2.2 *L'écart*

Plus les psychologues cognitivistes se sont intéressés aux discordances entre l'état présent et l'état idéal, afin d'étudier les plans et la motivation corrective, plus ils se sont aperçus que « l'écart » est un construit motivationnel central. L'idée de base de la notion d'écart (un synonyme du mot « incongruité ») est simple et peut être illustrée par la longueur de la flèche représentée ci-dessous, qui montre la différence ou la discordance entre l'état présent et l'état idéal d'une personne.

L'état présent représente la façon dont la vie actuelle de la personne se déroule. L'état idéal représente les souhaits de la personne quant au déroulement futur de sa vie. Lorsque l'état

présent est loin de ce qui espéré idéalement, un écart, ou une divergence, se manifeste. C'est cet écart (plutôt que l'état idéal en soi) qui a des propriétés motivationnelles. L'écart creuse le sentiment d'insatisfaction, et crée la volonté de changer l'état présent de façon à ce qu'il se rapproche de plus en plus de l'état idéal. La question importante n'est donc pas tellement « Quel est l'état idéal ? », mais plutôt « Quel est le niveau d'écart entre mon état présent et mon état idéal ? ». De petites divergences créent peu de motivation, alors que les grands écarts en créent beaucoup.

Voici 12 illustrations quotidiennes d'écarts entre ce qui se passe actuellement (état présent) et ce que nous espérons (état idéal). Dans le premier exemple, les gens qui sont fortement ralentis par le trafic (état présent) aimeraient être en train de conduire sans perturbation (état idéal) ; la conscience de l'inadéquation crée un besoin qui motive ces gens à prendre les mesures nécessaires pour éliminer l'écart plutôt gênant.

État présent	État idéal
Coincé dans le trafic routier	Conduire sans perturbation
Mauvaise écriture	Excellente écriture
Le travail que vous avez	Le travail que vous voulez
À quel point vous êtes habile	À quel point le gars à la télé est habile
Grille de mots croisés vide	Grille de mots croisés entièrement remplie
Moyenne générale obtenue	Moyenne générale nécessaire pour être en tête de liste
Bureau malpropre et désordonné	Bureau propre et bien organisé
Souffrir d'un mal de tête	Ne pas souffrir d'un mal de tête
Ne pas faire partie de l'équipe	Faire partie de l'équipe
Avoir 200 kilomètres à conduire	Être sur place
Encore 10 tours à faire autour de la piste	0 tour à faire
Encore 400 pages à lire dans ce livre	0 page à lire

Par conséquent, lorsque des gens se demandent « que puis-je faire pour augmenter ma motivation ? », les personnes qui étudient la motivation basée sur l'écart ont une réponse très simple et pratique, en gros « créer un état idéal dans votre esprit ». Ou, plus précisément, créer un état idéal dans votre esprit et réfléchir à l'écart qui existe entre « ce qui est » et « ce qui est désiré ».

2.3 *Les affects et les sentiments*

Le comportement implique d'aller du point A au point B. Il implique d'aller de l'état présent à l'état idéal. Mais il est également important d'aller du point A au point B relativement vite. Vu que la vitesse de réduction de l'écart a de l'importance, les affects et les sentiments en ont également (Carver & Scheier, 2011).

Si une personne fait des progrès pour réduire une divergence d'objectif à un rythme satisfaisant (p. ex., Je dois être à l'arrêt de bus avant 14 h 00, et après un moment de marche, je suis sûr(e) que j'arriverai à temps et que j'aurai mon bus), ceci génère des affects positifs. Si toutefois cette même personne fait des progrès pour réduire un écart d'objectif à un rythme qui n'est pas satisfaisant (p. ex., Je dois être à l'arrêt de bus avant 14 h 00, et après un moment de marche, je suis sûr(e) que j'arriverai en retard et que je vais rater mon

bus), ceci génère des affects négatifs. Des affects positifs indiquent que la performance est meilleure que ce qui est nécessaire ; des affects négatifs indiquent que la performance n'est pas assez bonne (Carver & Scheier, 1990, 1998). En d'autres termes, des émotions telles que l'espoir, l'excitation, la volonté et l'enthousiasme indiquent que votre performance est meilleure que ce qui est nécessaire, et des émotions telles que la joie, l'extase et le bonheur indiquent que la performance est bien meilleure. De manière similaire, le fait de se sentir frustré(e) indique que la performance est insuffisante, se sentir découragé(e) indique que la performance est très insuffisante, se sentir triste indique que la performance est très, très insuffisante, et se sentir déprimé(e) indique que la performance est très, très, très insuffisante par rapport à ce qui serait nécessaire (Carver & Scheier, 2011). Les sentiments de frustration, d'irritation et d'anxiété font sens, car ils énergisent l'effort et facilitent la réduction de la divergence. En revanche, des sentiments tels que la tristesse, le désespoir et la dépression indiquent que l'effort est perçu comme futile et qu'il serait plus utile d'abandonner que de persévérer.

Lorsque vous cherchez à atteindre un but, les affects positifs sont plus qu'un tableau de bord qui vous informe à propos de la qualité de votre performance, et les affects négatifs sont plus qu'un tableau de bord qui vous informe à propos de l'insuffisance de votre performance. Les affects énergisent le comportement. Si votre performance est insuffisante, vous ne ressentirez pas seulement des affects négatifs, mais vous allez également augmenter vos efforts : vous allez commencer à courir pour avoir votre bus. Si le fait de courir vous permet de rattraper votre retard et que vous réalisez que vous allez avoir votre bus, ce comportement réussi éteint les affects négatifs. De manière similaire, si votre performance est meilleure que ce qui est nécessaire, vous allez probablement y aller doucement – vous n'allez pas vous arrêter de marcher pour avoir votre bus, mais vous allez peut-être ralentir un peu pour mieux voir les vitrines des magasins, ou pour vérifier vos mails sur votre smartphone (Louro, Pieters & Zeelenberg, 2007). En d'autres termes, les affects ne sont pas seulement un indicateur de la réduction de la divergence ; ils sont également eux-mêmes des motivateurs du comportement.

2.4 *Deux types d'écarts*

Il existe deux types d'écarts (Bandura, 1990 ; Carver & Scheier, 1998). Le premier est la *réduction de l'écart*, qui est fondée sur un feed-back qui détecte la divergence et qui sous-tend des plans d'action et une motivation corrective. Certains aspects de l'environnement (p. ex., un patron, une bourse d'études, un adversaire sportif, un chronomètre) fournissent un retour d'information sur la performance de la personne quant à différence existant entre le niveau actuel et le niveau idéal de la performance. Par exemple, au travail, le/la responsable pourrait dire à son employé(e)que 10 ventes ne suffisent pas et que 15 ventes sont nécessaires. De même, un(e) étudiant(e) peut lire dans une brochure que sa moyenne actuelle de 12/20 n'est pas suffisante pour bénéficier de la bourse d'études, et qu'il ou elle doit avoir une moyenne de 14/20. En substance, l'environnement apporte un standard d'excellence (un état idéal) à la conscience de la personne, et la confronte à la question : « Êtes-vous actuellement en train de produire une performance correspondant à ce niveau désiré ? » Les 12 écarts état présent-état idéal énumérés ci-dessus illustrent ce processus de réduction d'écart : la personne voit une possibilité qui lui permet d'éviter le trafic routier, elle voit l'emploi idéal qu'exercent d'autres personnes, elle voit à quel point les acteurs à la télévision sont compétents, elle perçoit la qualité des relations chez d'autres personnes, et ainsi de suite.

Le deuxième type d'écart est la *création d'écart*. La création d'écart est fondée sur un système de « proaction », dans lequel la personne envisage et définit d'avance un but futur de niveau supérieur. La personne se fixe de manière délibérée et proactive un but de niveau plus élevé – un état idéal qui n'existe pas encore, sauf dans l'esprit de la personne – et elle n'a pas besoin de l'avis de son (sa) boss ou d'une bourse d'études qui le lui impose. Par exemple, le vendeur ou la vendeuse pourrait, pour une raison quelconque, décider de réaliser 15 ventes en une semaine au lieu des 10 habituelles, et l'étudiant(e) pourrait décider d'essayer d'obtenir une moyenne de 14/20. Ainsi, la personne se donne un nouveau but à poursuivre, d'un ordre plus élevé.

Il faut concevoir la réduction d'écart comme une boucle de rétroaction négative : une divergence apparaît, une action est entreprise, et la rétroaction négative (la divergence se réduit) met fin à cette action. Une boucle rétroactive négative réduit les écarts. En revanche, il faut concevoir la création d'écart comme une boucle de rétroaction positive : une divergence est créée, une action est entreprise, et la rétroaction positive énergise davantage de création d'écart. Une boucle rétroactive positive agrandit les divergences.

Dans les deux cas – réduction et création d'écart –, c'est la divergence (ou l'incongruité, ou l'écart) qui fournit la base motivationnelle pour l'action. Mais deux importantes distinctions s'imposent entre les deux cas : (1) la réduction d'écart correspond à la motivation corrective fondée sur le plan (discuté dans la section précédente), alors que la création d'écart correspond à la motivation de fixation de but (discuté dans la section suivante) ; (2) la réduction d'écart est réactive, cherche à surmonter l'insuffisance, et tourne autour d'un système de rétroaction, alors que la création d'écart est proactive, cherche la croissance, et tourne autour d'un système de prévention. Comme nous en discuterons ci-après, la fixation de buts est d'abord et avant tout un processus de création d'écart (Bandura, 1990).

3. Fixation des buts

Un but est tout ce qu'un individu s'efforce d'accomplir (Locke, 1996). Lorsque les gens s'efforcent de gagner 100 euros, d'avoir une moyenne de 14/20, d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, de faire du sport pendant 30 minutes, ou de sortir invaincus d'une saison sportive, ils s'engagent dans un comportement dirigé vers un but. Plus précisément, un but est une représentation cognitive centrée sur le futur d'un état final désiré qui guide le comportement (Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz, 2010).

Comme les plans, les objectifs génèrent une motivation en focalisant l'attention des gens sur la divergence (ou l'incongruité) entre leur niveau présent d'accomplissement (avoir une moyenne de 10/20) et leur niveau idéal d'accomplissement (avoir une moyenne de 14/20 en fin d'année). Les chercheurs désignent cette divergence entre le niveau présent d'accomplissement et le niveau idéal d'accomplissement par l'expression « écart but-performance » (Locke & Latham, 1990).

3.1 *Écart but-performance*

Généralement, les personnes ayant des buts ont des meilleures performances par rapport à celles qui n'en ont pas (Locke, 1996 ; Locke & Latham, 1990, 2002). De plus, une même personne produit souvent une meilleure performance si elle a un but que si elle n'en

a pas. Par conséquent, les personnes qui se créent des buts pour elles-mêmes et celles qui acceptent les buts que les autres fixent pour elles, produisent une meilleure performance que les personnes qui ne se créent pas de buts ou n'acceptent pas de tels buts en provenance des autres. C'est ce résultat – le fait que les buts améliorent la performance – qui fait des buts un construit motivationnel pratique attrayant.

Jetons un œil à cette étude dans laquelle des élèves du primaire devaient faire des abdos pendant deux minutes (Weinberg *et al.*, 1988). Quelques élèves se sont fixé un but quant au nombre d'abdos à accomplir au cours des deux minutes (groupe « fixation de but »), tandis que d'autres ont simplement complété l'exercice sans un but prédéterminé (groupe « sans but »). Après deux minutes d'exercice, les élèves du groupe « fixation de but » ont accompli beaucoup plus d'abdos que les élèves du groupe « sans but ». En effet, la présence d'un but a motivé les élèves pour cette activité physique plus que ne l'a fait l'absence d'un but. Le premier groupe d'élèves du primaire n'était pas en meilleure santé ou plus sportif que l'autre groupe d'élèves. En revanche, la présence d'un but a énergisé, dirigé et maintenu leur performance, chose que l'absence de but n'a pas fait.

Le même effet facilitateur sur la performance peut être trouvé dans un certain nombre d'autres études, montrant que les personnes ayant des buts dépassent les personnes sans but, dans des activités diverses : essayer de soulever des poids, apprendre des informations textuelles, vendre des produits, tirer à l'arc, préserver les ressources naturelles, tolérer la douleur, étudier pour passer des tests, augmenter la productivité au boulot et perdre du poids (voir dans Locke & Latham, 1990, le tableau 2.5, qui énumère 88 tâches dans lesquelles les divergences but-performance ont mené à une amélioration de la performance). La fixation de buts (*goal-setting*) améliore généralement la performance, mais le type de buts que l'on se fixe est un facteur déterminant de la mesure selon laquelle un but se traduit en gains de performance, car les buts varient au niveau de leur difficulté, de leur spécificité et de leur congruence avec le soi.

3.1.1 Difficulté du but

La difficulté du but désigne à quel point il est difficile d'atteindre un but. La performance augmente généralement de façon linéaire avec l'augmentation de la difficulté des buts (Locke & Latham, 1990 ; Mento, Steel & Karren, 1987 ; Tubbs, 1986). Par rapport à des buts, comme obtenir un score de 80 dans un test, courir un kilomètre en dix minutes ou se lier d'amitié avec une nouvelle personne, des buts plus difficiles consisteraient à obtenir un score de 90 dans un test, courir un kilomètre en huit minutes ou se lier d'amitié avec trois personnes. Plus le but est difficile, plus il dynamise la personne. Il en est ainsi parce que les gens produisent des efforts dans des proportions équivalentes à ce que l'objectif exige d'eux. En d'autres termes, des buts faciles à atteindre stimulent peu d'effort, des buts moyennement difficiles à atteindre stimulent un effort modéré, et des buts difficiles à atteindre stimulent un effort élevé (Earley, Wojnaroski & Prest, 1987 ; Locke & Latham, 1984, 1990, 2002). L'effort répond à l'ampleur de la difficulté du but ; en d'autres termes, l'effort répond à l'ampleur de l'écart but-performance.

3.1.2 Spécificité du but

La spécificité du but désigne la façon dont un but informe précisément la personne de ce qu'elle doit faire. Dire à une personne de « faire de son mieux » ressemble à une fixation de but, mais en fait il s'agit d'une déclaration ambiguë qui ne fixe pas précisément

ce que la personne doit faire (Locke & Latham, 1990). D'autre part, dire à un(e) écrivain(e) de fournir une première version dans une semaine, une version révisée dans deux semaines et un manuscrit final dans trois semaines, indique de façon plus précise ce que l'écrivain doit faire et quand il ou elle doit le faire. Traduire un but vague en un but spécifique peut passer par une reformulation du but en termes numériques, mais consiste généralement simplement à être très spécifique dans ce que vous demandez à l'autre personne (p. ex., au lieu de dire « Soyez polis », vous pourriez dire « Saluez tous les invités de manière proactive, souriez, offrez-leur à boire, dites-leur que vous appréciez leur présence »).

La spécificité d'un but est importante, car les buts spécifiques attirent l'attention sur ce qui doit être fait et réduisent l'ambiguïté dans la pensée et la variabilité dans la performance (Klein, Whitener & Ilgen, 1990 ; Locke, Chah, Harrison & Lustgarten, 1989). En ce qui concerne la pensée ambiguë, un but vague comme « travailler durement » pourrait être interprété par un(e) étudiant(e) comme « lire le chapitre », tandis qu'un(e) autre étudiant(e) pourrait l'interpréter comme « lire le chapitre, prendre des notes, le réviser et former un groupe d'étude pour en discuter ». En ce qui concerne la performance variable, un but vague (par exemple, « travailler rapidement » ou « lire beaucoup ») suggère une gamme relativement large de performances comparativement au fait de donner un but précis (p. ex., « achever le travail dans les trois prochaines minutes » ou « lire cent pages »), qui désigne une gamme relativement étroite de performances (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981).

3.1.3 Concordance du but avec le soi

Tous les buts ne sont pas égaux. Certains buts sont entièrement intégrés par la personne, sont perçus comme authentiques et sont profondément acceptés et adoptés par le soi ; d'autres buts, quant à eux, ne sont pas du tout intégrés par la personne, sont perçus comme artificiels ou produits socialement et sont repris par l'individu sans qu'il y ait une réelle acceptation ou adoption. Les buts concordants avec le soi sont ceux qui reflètent les intérêts, besoins, valeurs et préférences du soi. Ce sont des buts qui sont perçus comme authentiques et en harmonie avec le soi. Les buts non concordants avec le soi sont ceux qui négligent les intérêts, besoins, valeurs et préférences du soi, et reflètent uniquement les obligations sociales et pressions externes. Ce sont des buts qui sont ressentis comme artificiels et en conflit avec le soi (Sheldon & Elliot, 1998, 1999). Un but tel que « devenir médecin » peut être en harmonie avec le soi d'une personne (« Tu me dis de devenir médecin, et c'est quelque chose que je veux vraiment faire »), mais ce même but peut être en conflit avec le soi pour une autre personne (« Tu me dis de devenir médecin, mais non, ça ne correspond pas à mes désirs et mes valeurs »).

La congruence des buts est importante car les buts congruents avec le soi permettent à la personne de puiser dans ses ressources personnelles pour dynamiser, diriger et maintenir la poursuite d'un but (Sheldon & Elliot, 1999). En effet, lorsqu'ils sont associés à un but, les intérêts personnels, les besoins psychologiques, la motivation intrinsèque, les valeurs internalisées, les préférences personnelles et les ressources motivationnelles internes en général alimentent et maintiennent une plus grande énergie, direction et persévérance. Une personne qui poursuit un objectif congruent avec le soi obtient un soutien motivationnel de la motivation intrinsèque et de la régulation identifiée, alors qu'une personne qui poursuit un but divergent par rapport au soi passe à côté de ces ressources motivationnelles et n'a le soutien motivationnel que de la régulation externe ou introjectée (souvenez-vous du chapitre 6).

3.2 *Les buts difficiles, spécifiques et concordants améliorent la performance*

Les buts n'améliorent pas toujours les performances. C'est le cas uniquement des buts qui sont difficiles, spécifiques et concordants avec le soi (Koestner, Lekes, Powers & Chicoine, 2002 ; Locke *et al.*, 1981). Toute personne qui s'est déjà fait une liste de buts à accomplir (p. ex., une liste « to do ») sait qu'il y a une grande différence entre le fait d'avoir un but et le fait d'effectivement l'accomplir.

La raison pour laquelle les buts difficiles, spécifiques et concordants avec le soi augmentent la performance – tandis que ceux qui sont vagues, faciles et non concordants avec le soi ne le font pas – est motivationnelle. Les buts difficiles dynamisent la personne, les buts spécifiques dirigent cette énergie sur une suite d'action particulière, et les buts concordants avec le soi à la fois dynamisent et orientent la personne (Earley *et al.*, 1987 ; Sheldon & Elliot, 1999). Les buts difficiles dynamisent le comportement, c'est-à-dire qu'ils accroissent l'effort et la persistance de la personne. Plus le but est difficile, plus grand est l'effort qui est dépensé pour l'atteindre (Bandura & Cervone, 1983, 1986 ; Earley *et al.*, 1987). Les buts difficiles augmentent la persévérance, parce que l'effort se poursuit jusqu'à ce que le but soit atteint (LaPorte & Nath, 1976 ; Latham & Locke, 1975). La personne qui essaie de faire 45 abdos, par exemple, continue l'exercice jusqu'à ce que les 45 abdos soient accomplis. Les buts difficiles diminuent également la probabilité que la personne soit distraite, se détourne de la tâche ou abandonne prématurément (LaPorte & Nath, 1976). La personne s'exerçant avec un but de « 45 abdos » est plus susceptible de continuer en dépassant les 30, 35 et 40 abdos que ne le fait la personne s'exerçant pour un but moins précis ou pour un but tel que « faire de mon mieux ». Avec un but difficile en tête, les personnes cessent de faire des efforts et de se montrer persévérantes uniquement après que le but a été atteint et non pas parce qu'elles s'ennuient, sont frustrées, fatiguées ou distraites.

Les buts spécifiques orientent l'attention et la planification stratégique. Ils concentrent l'attention de l'individu sur la tâche à accomplir et donc l'éloignent des tâches accessoires (Kahneman, 1973 ; Locke & Bryan, 1969 ; Rothkopf & Billington, 1979). Les buts spécifiques indiquent à la personne sur quoi se concentrer et que faire exactement (Klein, Whitener & Ilgen, 1990 ; Latham, Mitchell & Dossett, 1978 ; Locke *et al.*, 1989). Lors de sessions d'étude où des étudiants lisent des textes, par exemple, les lecteurs ayant des buts spécifiques passent significativement plus de temps à regarder leur texte que les lecteurs ayant des buts ambigus, et qui sont plus susceptibles de laisser leurs yeux se promener autour d'eux (Locke & Bryan, 1969 ; Rothkopf & Billington, 1979). Les buts spécifiques incitent également les individus à élaborer un plan stratégique de déroulement de l'action (Latham & Baldes, 1975 ; Terborg, 1976), les amenant à utiliser leurs connaissances à propos de la tâche et des stratégies spécifiques (Smith, Locke & Bany, 1990). Le programme de perte de poids discuté au début du chapitre illustre ce point, en montrant que la personne qui suit un régime alimentaire doit mobiliser des connaissances spécifiques et réfléchir à la création d'un plan stratégique, si elle veut réussir à limiter l'apport alimentaire journalier à 25 points. Avec un but précis en tête, une personne qui ne réussit pas à atteindre un but lors d'une première tentative aura également tendance à diminuer sa difficulté ou à le réviser, en créant une stratégie nouvelle et améliorée (Earley & Perry, 1987 ; Earley, Wojnaroski & Prest, 1987).

Les buts concordants avec le soi énergisent le comportement, maintiennent la persévérance, dirigent l'attention et poussent à la planification stratégique. La raison pour laquelle une personne adopte et poursuit un but est importante, car les buts concordants avec le soi

(p. ex., je poursuis ce but parce qu'il est intéressant et important pour moi) permet à la personne de puiser dans ses ressources motivationnelles internes et de les vitaliser, alors que les buts adoptés pour des raisons externes (p. ex., pression sociale, obligation sociale, attentes sociales) ou à cause de pressions internes (p. ex., faire ce qu'on « doit » faire) laissent ces mêmes ressources motivationnelles internes de côté. Dans une étude, on demandait à des étudiant(e)s quels buts ils et elles projetaient de poursuivre durant le week-end, résultant en des listes comportant des éléments tels que « écrire une première version du rapport écrit que je dois rendre bientôt », « montrer à mon ami(e) qui me rend visite les choses à ne pas rater à Montréal », et « nettoyer ma chambre ». On demandait également à ces personnes les raisons pour lesquelles elles poursuivaient ces buts. Les participant(e)s évaluaient pour chaque but la concordance avec le soi (« parce que vous pensez que c'est vraiment un but important à avoir – vous l'adoptez librement et lui accorder énormément de valeur ») ou la discordance avec soi (« parce que vous auriez honte, vous vous ressentiriez de la culpabilité et de l'anxiété si vous ne le faisiez pas – vous avez l'impression que vous devez poursuivre ce but » (Koestner *et al.*, 2002, p. 235)). Pour compléter l'étude, les chercheurs ont ensuite contacté les étudiant(e)s après le week-end pour leur demander quels progrès ils et elles avaient faits pour chaque but. La concordance des buts prédisait relativement bien le progrès. Dans une étude par follow-up, on demandait à des étudiant(e)s quelles bonnes résolutions ils et elles s'étaient fixés durant la première semaine de janvier. Une fois de plus, on évaluait la concordance des buts et les progrès faits sur la base de ces résolutions. Et une fois de plus, la concordance des buts prédisait le progrès effectué.

Le rôle que jouent la difficulté, la spécificité et la concordance des buts dans la diminution de l'écart but-performance est représenté dans la figure 8.2. Il y a une augmentation de la performance dans les buts visés, parce que les buts difficiles énergisent et maintiennent le comportement, parce que les buts spécifiques dirigent le comportement et parce que les buts concordants avec le soi énergisent, dirigent et maintiennent le comportement.

Les buts génèrent de la motivation, mais la motivation n'est qu'une des causes sous-jacentes à la performance. La performance dépend aussi de facteurs qui ne sont pas moti-

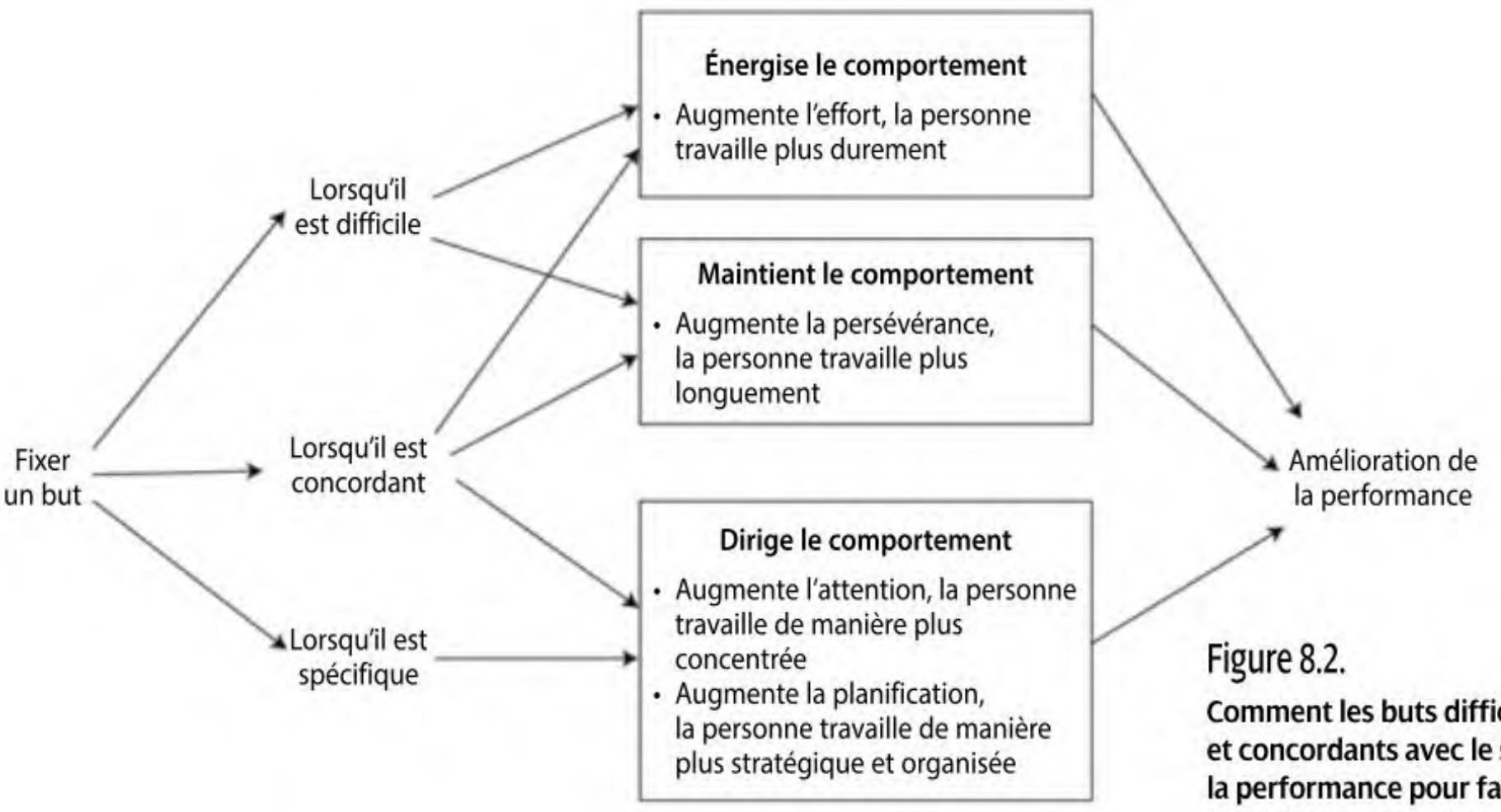


Figure 8.2.

Comment les buts difficiles, spécifiques et concordants avec le soi augmentent la performance pour faire disparaître les divergences but-performance

vationnels, comme la capacité, la formation, l'encadrement (coaching) et les ressources (Locke & Latham, 1984). Parce que ces facteurs contribuent également à la qualité de la performance, il n'existe pas de correspondance terme à terme entre les buts et la performance. Ainsi, si deux personnes ont une capacité, une formation, un encadrement et des ressources comparables, alors celles ayant des buts spécifiques, difficiles et concordants avec le soi vont vraisemblablement dépasser en performance celles n'ayant pas de tels buts. C'est un point pratique important, parce que lorsque des buts difficiles, spécifiques et concordants avec le soi ne parviennent pas à améliorer la performance, on pourrait être bien avisé de se concentrer sur les facteurs qui ne sont pas motivationnels et qui contribuent à l'amélioration de la capacité (via l'instruction, la pratique, les modèles, le feed-back par rapport à une performance filmée) ou des ressources (via la fourniture d'équipements, de livres, de tuteurs, d'ordinateurs, d'argent).

3.3 *Feed-back*

Les buts difficiles, spécifiques et concordants avec le soi augmentent la performance, mais une autre variable est d'importance cruciale pour rendre la fixation de buts efficace : le feed-back (ou retour d'information) (Erez, 1977). La fixation de buts se traduit en une performance élevée uniquement dans le contexte d'un feed-back agissant en temps opportun pour informer la personne sur sa progression par rapport au but (Locke *et al.*, 1981). Le feed-back, ou la connaissance des résultats, permet aux personnes de surveiller les progrès qu'elles font vers leur but. En d'autres termes, une personne accomplissant une performance a besoin à la fois d'un but et d'un retour d'information quant à son rendement, afin de maximiser cette performance (Bandura & Cervone, 1983 ; Becker, 1978 ; Erez, 1977 ; Strang, Laurent & Fowler, 1978 ; Tubbs, 1986).

Sans feed-back, la performance peut être émotionnellement sans importance et ne pas engager la personne. Un coureur peut envisager de courir un kilomètre en six minutes, une personne suivant un régime alimentaire peut se fixer le but de perdre dix kilos, et une étudiante peut projeter de maîtriser un sujet. Mais, si le coureur, la personne au régime et l'étudiante ne disposent jamais d'un chronomètre, d'une balance ou d'un examen, alors courir, faire un régime alimentaire et étudier ne peuvent en aucun cas les informer de leurs progrès vers l'atteinte de leurs buts. Mais le feed-back n'est rien d'autre que des informations. Le but a besoin de feed-back pour diagnostiquer la progression, mais l'inverse est également vrai : le feed-back a besoin d'un but (une norme de performance). C'est uniquement dans le contexte d'un objectif que l'on peut utiliser un retour d'information pour évaluer une performance comme mauvaise (inférieure à l'objectif), moyenne (égale à l'objectif) ou bonne (supérieure à l'objectif). La combinaison de buts et de feed-back produit un mélange qui est significatif émotionnellement. L'atteinte de but crée une satisfaction émotionnelle, alors que l'échec face à un but crée une insatisfaction émotionnelle (Bandura, 1991). La satisfaction ainsi que l'insatisfaction ont des propriétés motivationnelles. La satisfaction ressentie contribue favorablement au processus de création d'écart. Lorsque le feed-back montre à l'individu qu'il est en train de produire une performance au-dessus du but ou au niveau fixé par le but, l'individu se sent satisfait, compétent et peut-être assez compétent pour se fixer un but plus élevé, plus difficile (processus de création d'écart ; Wood, Bandura & Bailey, 1990). L'insatisfaction ressentie contribue aussi favorablement au processus de réduction d'écart (Carver & Scheier, 1998 ; Matsui, Okada & Inoshita, 1983). Lorsque le retour d'information sur le rendement de l'individu montre qu'il est en train de produire une performance en dessous du niveau fixé par le but, l'individu n'est pas satisfait et prend

pleinement conscience de l'écart but-performance, ce qui suffira peut-être à l'amener à mobiliser davantage d'efforts pour supprimer l'incongruité but-performance (processus de réduction d'écart ; Bandura & Cervone, 1983, 1986). Le feed-back fournit donc le punch émotionnel qui donne vie au processus de fixation de buts, à travers les sentiments de satisfaction et d'insatisfaction.

Les éléments motivationnels de base du processus de fixation de buts apparaissent sous forme de résumé dans la figure 8.3. La partie gauche de la figure explique pourquoi les buts améliorent la performance, à savoir parce que les gens ayant des buts travaillent avec plus d'ardeur, plus longtemps, plus intelligemment et avec plus d'attention (c'est-à-dire augmentation des efforts, de la persévérance, de la planification stratégique et de l'attention). La partie droite explique le processus motivationnel qui découle du feed-back dans la diminution des écarts but-performance (c'est-à-dire réduction d'écart, création d'écart).

3.4 *Les critiques*

La fixation de buts a ses avantages, mais elle a aussi ses inconvénients et ses pièges (Locke & Latham, 1984). La première mise en garde, c'est que la fixation de buts fonctionne le mieux lorsque les tâches sont relativement inintéressantes et ne nécessitent qu'une procédure simple (Wood, Mento & Locke, 1987), comme on peut le montrer facilement pour des tâches telles qu'additionner des nombres (Bandura & Schunk, 1981), la dactylographie (Latham & Yukl, 1976), la relecture pour correction (Huber, 1985), l'assemblage de boulons et écrous (Mossholder, 1980) et les abdos (Weinberg, Bruya & Jackson, 1985). La fixation de buts aide la performance sur des tâches inintéressantes et simples, en générant une motivation que la tâche elle-même ne peut pas générer (parce qu'elle est réellement ennuyeuse en elle-même). Dans le cas des tâches qui sont intrinsèquement intéressantes et nécessitant de la créativité dans la résolution de problèmes, la fixation de buts n'améliore pas la performance (Bandura & Wood, 1989 ; Earley, Connolly & Ekegren, 1989 ; Kanfer & Ackerman, 1989 ; McGraw, 1978), parce que ces tâches génèrent à elles seules des efforts, de la persévérance, de l'attention et de la planification stratégique.

Une deuxième précaution à prendre en compte dans le cadre de la fixation de buts est le conflit de buts. Il est rare que quelqu'un ne poursuive qu'un seul but à un moment donné. Il arrive donc fréquemment qu'un but soit en conflit avec un autre (Baumeister & Heatherton, 1996). Le processus de fixation de buts dit en fait « Fais attention à ceci, pas à cela », alors que « cela » pourrait en fait correspondre à un autre but important. Par exemple, une personne pourrait avoir l'objectif de voyager en Asie mais en même temps également l'objectif d'économiser de l'argent. Dans le même ordre d'idées, la poursuite d'un objectif peut mener à une surcharge par rapport à ce but, et du stress (Csikszentmihalyi, 1990 ; Lazarus, 1991a).

Un piège crucial dans la pratique de fixer des buts pour les autres est que les buts sont souvent donnés aux autres de façon contrôlante, oppressante et intrusive, ce qui peut saper la créativité et la motivation intrinsèque de la personne en interférant avec son autonomie, sa flexibilité cognitive et sa passion pour le travail (Amabile, 1998 ; Mossholder, 1980).

3.5 *Fixation de buts à long terme*

Un(e) étudiant(e) qui veut devenir enseignant(e) ou un(e) athlète qui veut gagner une compétition olympique sont des exemples d'individus impliqués dans une fixation de

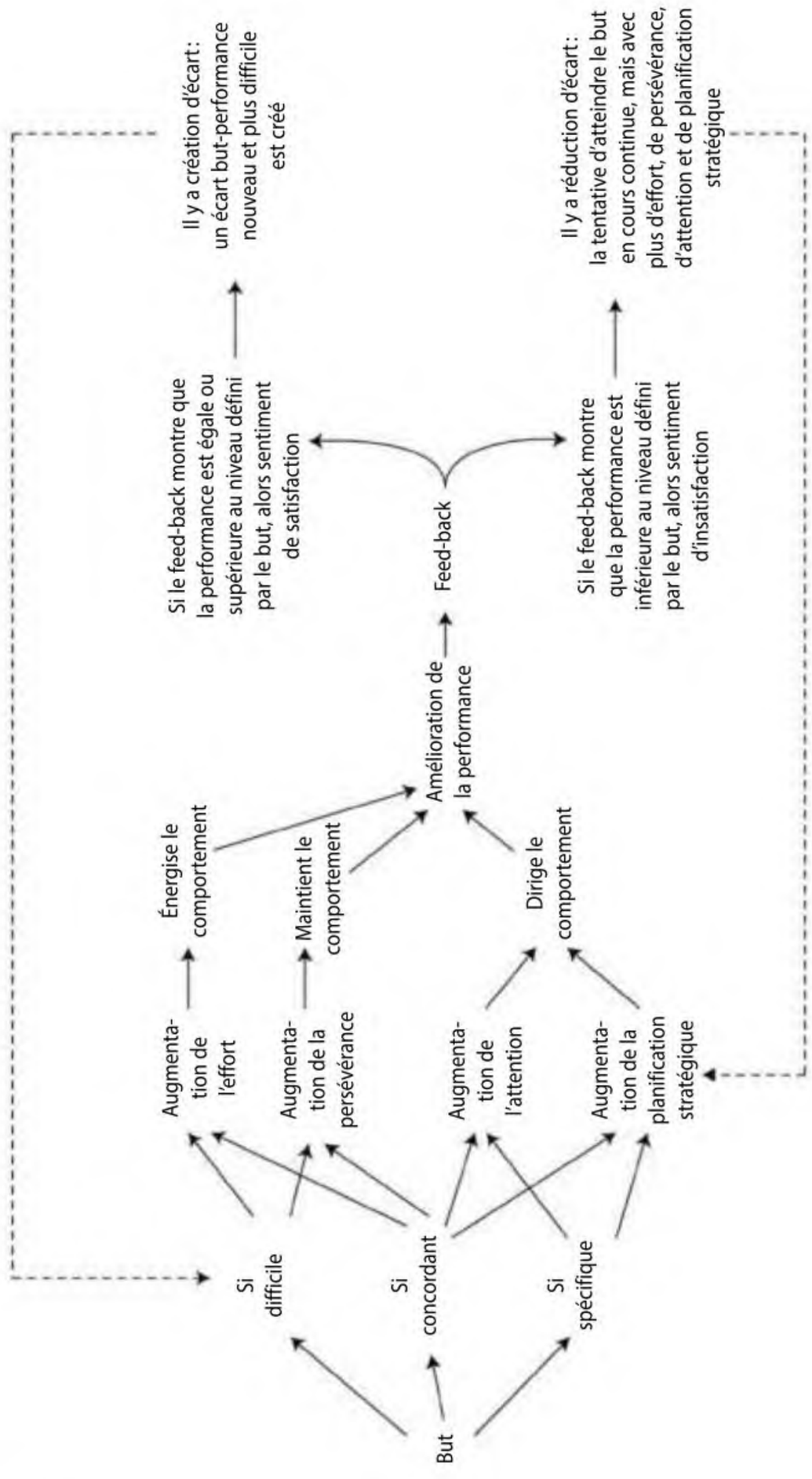


Figure 8.3.
Résumé du processus de fixation de buts

but à long terme. Pour atteindre un but lointain, la personne doit d'abord atteindre plusieurs objectifs nécessaires à court terme. Aux États-Unis, les futurs médecins doivent d'abord avoir une moyenne élevée comme étudiant(e)s de premier cycle, rentrer dans une école de médecine, disposer de suffisamment d'argent ou pouvoir en emprunter, déménager peut-être dans une autre ville, être diplômé(e)s de la faculté de médecine, faire un stage en internat, rejoindre un hôpital ou une société, et ainsi de suite, tout cela avant qu'ils ne commencent leur carrière comme médecins. Il y a donc des buts à court terme, des buts à long terme, et des séries de buts à court terme reliés entre eux pour former un but à long terme. Aucune différence significative de performance n'émerge entre les personnes ayant des buts à court terme, à long terme, ou pratiquant un mélange de buts à court et à long terme (Hall & Byrne, 1988 ; Weinberg *et al.*, 1985 ; Weinberg *et al.*, 1988), bien qu'elles aient toutes de meilleures performances que les personnes sans buts.

Au lieu d'affecter la performance en elle-même, la proximité du but affecte la persévérance et la motivation intrinsèque. En ce qui concerne la persévérance, de nombreux aspirants enseignants et sportifs olympiques finissent par abandonner leurs buts à long terme en raison d'un manque de renforcements positifs tout au long de leur parcours. Pendant toutes ces années d'études et de pratique, l'objectif d'être effectivement un(e) enseignant(e), un(e) athlète olympique ou un médecin ne se matérialise jamais. Après 10 ans, la personne poursuivant le but n'est pas enseignant(e). Après 11 ans, elle n'est toujours pas enseignante. Après 12 ans, elle ne l'est toujours pas, malgré la quantité d'efforts qu'elle a fournis, et de persévérance, attention et planification stratégique dont elle a fait preuve. Lorsque le but à long terme procure trop peu d'opportunités pour obtenir un feed-back quant à la performance ou des renforcements positifs, la persévérance de la personne pourrait profiter de la fixation d'une série d'objectifs à court terme qui s'enchaînent, pour l'amener *in fine* au but cible à long terme. Les buts à court terme offrent davantage d'opportunités de renforcement, ce qui augmente l'engagement, que les buts à long terme ne peuvent offrir (Latham, Mitchell & Dossett, 1978). Les buts à court terme offrent également des chances répétées de feed-back, qui permettent à la personne d'évaluer son rendement et de voir si elle est au-dessus ou en dessous du but. Un athlète essayant d'atteindre un but à long terme tel que gagner le championnat national reçoit quotidiennement peu de feed-back, par rapport à l'athlète essayant d'atteindre un but à court terme tel que gagner une compétition chaque semaine.

Plusieurs chercheurs ont évalué l'impact qu'exercent les buts à court terme et à long terme sur la motivation intrinsèque (Bandura & Schunk, 1981 ; Harackiewicz & Manderlink, 1984 ; Mossholder, 1980 ; Vallerand, Deci & Ryan, 1985). Pour des tâches sans intérêt, les buts à court terme créent des opportunités d'obtenir un feed-back positif, un sentiment de faire des progrès, et un moyen de nourrir le sentiment de compétence, tout ceci renforçant la motivation intrinsèque (Vallerand *et al.*, 1985). Cependant, pour des tâches intéressantes, seuls des buts à long terme facilitent une motivation intrinsèque. Pour la personne très intéressée, des buts à court terme sont vécus comme étant superflus, intrusifs et contrôlants. Les gens préfèrent généralement poursuivre des buts à long terme à leur propre manière, et ce sentiment d'autonomie explique pourquoi les buts à long terme peuvent augmenter la motivation intrinsèque (Manderlink & Harackiewicz, 1984 ; Vallerand *et al.*, 1985).

De plus, un but à long terme existe généralement sous forme d'une structure cognitive complexe (Ortony, Clore & Collins, 1988). Les buts à court terme peuvent être considérés comme des cibles comportementales spécifiques, par exemple perdre cinq kilos, trouver un emploi, ou faire dix lancers francs consécutifs. Pour illustrer le fait que les buts à long terme sont des structures cognitives en réseau, prenons l'exemple d'un but à long terme

d'un(e) pianiste en herbe : se produire en concert (Ravlin, 1987). Au sommet de la structure en réseau se trouvent les buts les plus abstraits (et les plus à long terme) de notre pianiste. En tant que buts abstraits et à long terme, on peut imaginer non seulement « devenir pianiste concertiste », mais également « avoir une carrière idéale », « faire en sorte que les parents soient heureux » et « avoir une vie de famille heureuse ». À la base de la structure en treillis, on retrouve les buts les plus concrets (et les plus à court terme). En tant que buts concrets et à court terme, on peut imaginer « réussir une audition », « être accepté(e) à l'université de mon choix », « obtenir mon diplôme », et ainsi de suite. Chaque aspiration est interconnectée avec les autres, en ce sens qu'elles partagent le but global à long terme de notre musicien(ne), qui est de devenir pianiste de concert. En outre, chaque aspiration est connectée aux autres via un flux de causalité, dans lequel la réalisation d'un but à court terme augmente la probabilité d'atteindre le prochain but à court terme, tandis que l'échec diminue la probabilité d'atteindre un autre but.

4. Efforts pour atteindre un but

La fixation de buts semble très prometteuse et présenter un fort potentiel, en tant que stratégie d'intervention motivationnelle pour aider les gens à accomplir ce qu'ils désirent accomplir (voir encadré 8.1). De nombreux livres de développement personnel partagent cette idée, conseillant aux lecteurs de se donner des buts et de concentrer toute leur attention sur ceux-ci. Si vous voulez obtenir de meilleurs résultats scolaires, perdre dix kilos, économiser beaucoup d'argent, avoir du succès en amour et au travail, alors vous devez visualiser le but que vous voulez atteindre. « Think it – be it », comme on dit. Concentrez-vous sur le but, visualisez-le, voyez les choses en gardant toujours ce but à l'esprit. Malheureusement, les processus motivationnels ne sont pas aussi simples, car la fixation d'objectifs nécessite que l'on s'efforce d'atteindre ce but (il faut des efforts, de la persévérance, une attention concentrée et une planification stratégique) pour qu'il y ait une amélioration de la performance et pour que le but soit atteint. L'écart entre le fait d'adopter un but et l'atteindre effectivement peut être très grand.

4.1 *Simulations mentales*

Considérons une série d'études qui ont pour objectif explicite de tester les conseils proposant de « visualiser le succès » (Taylor, Pham, Rivkin & Armor, 1998). Dans ces études, on demandait aux participant(e)s (1) soit de se focaliser sur le but qu'ils et elles voulaient atteindre, (2) soit de se focaliser sur la façon d'atteindre ce but, (3) soit on ne leur demandait pas de se focaliser sur quelque chose en particulier (groupe contrôle). Le fait de se concentrer sur un but interférait avec l'atteinte du but ! Le fait de visualiser avait l'effet inverse de celui prévu. Toutefois, mettre l'accent sur la *façon* de réaliser l'objectif facilitait bien l'atteinte du but. Ces données sont importantes, (1) parce qu'elles font ressortir la distinction entre le contenu d'un but (ce que l'on s'efforce de faire ; l'aspiration) et le processus par lequel les efforts mènent au but (les moyens qu'on utilise pour atteindre le but), et (2) parce qu'une fois qu'un but a été fixé, il ne se traduit pas forcément et automatiquement par une performance efficiente.

Les vendeurs connaissent bien l'astuce suivante. Demandez à quelqu'un d'imaginer le fait de posséder et d'utiliser un objet, et cette personne va devenir beaucoup plus susceptible

Encadré 8.1.
Se fixer des buts et mettre en œuvre une action

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour traduire en action effective les objectifs que vous valorisez.

Qu'aimeriez-vous accomplir ? Souhaiteriez-vous augmenter le nombre de vos ami(e)s ? Augmenter votre moyenne ? Diminuer votre poids ? L'un des moyens pour atteindre les objectifs que vous visez est la fixation de buts.

Une fixation de buts efficace implique le fait de suivre et de mettre en œuvre un certain nombre de procédures séquentielles :

1. Identifier l'objectif à atteindre.
2. Définir la difficulté du but.
3. Clarifier la spécificité du but.
4. Se poser la question des raisons pour lesquelles vous poursuivez ce but (c'est-à-dire, évaluer la concordance entre le but et le soi).
5. Préciser quand et comment la performance sera mesurée.

Par exemple, considérons un but de remise en forme (exemple déjà présenté au début de ce chapitre). Un but défini numériquement serait de faire 12 000 pas tous les jours. Il s'agit donc ici d'une séquence d'actions difficile et spécifique. Toutefois, pourquoi adopter un but de « retrouver la forme » ? Un tel but reflète-t-il votre moi authentique, ou s'agit-il simplement d'un but du type « je devrais », imposé socialement ? Le fait d'enregistrer et de surveiller dans un journal le nombre de pas que vous faites tous les jours avant d'aller dormir spécifie comment et quand vous allez mesurer la performance.

Toutefois, l'identification du but ne suffit pas. Il faut également générer des stratégies d'accomplissement du but qui vous permettront de passer de la fixation du but à l'accomplissement du but :

6. Identifier les stratégies d'accomplissement du but.
7. Créer des intentions de mise en œuvre « si-alors ».
8. Rendre le feed-back quant à la performance disponible de manière continue.

Le fait d'identifier des stratégies d'atteinte du but consiste à décider quoi faire. Ceci implique de décider d'un plan d'action stratégique qui a de bonnes chances de mener à l'atteinte du but. Les intentions de mise en œuvre sont également nécessaires pour commencer les efforts, maintenir le cap et recommencer les efforts après une interruption. Vous pouvez décider, par exemple, de faire un tour de votre quartier, tous les matins entre 8 h et 8 h 30. Si vous faites cela, je vous conseille d'avoir votre smartphone avec son podomètre avec vous, pour que vous ayez constamment à votre disposition un feed-back quant à votre performance, vous permettant de savoir si votre performance est égale, supérieure ou inférieure à votre but.

Grâce ce processus de fixation de but et la prévoyance de formuler des stratégies et des intentions de mise en œuvre, vous avez à présent clairement défini le but et le plan pour l'atteindre (quand, où et comment vous allez vous efforcer de l'atteindre). Ceci n'est qu'un exemple, mais vous pourriez être surpris par la facilité avec laquelle ces procédures se généralisent à d'autres domaines qui pourraient être importants pour les objectifs que vous visez.

de tenter par tous les moyens – éventuellement plus tard – d'avoir et d'utiliser cet objet (« Imaginez-vous simplement au volant de cette merveille, imaginez-vous en train de la ramener à la maison, de la garer en face de chez vous. Pouvez-vous le voir ? Pouvez-vous le sentir ? »). Dans le cadre d'une démonstration expérimentale de cette astuce, les chercheurs ont constaté que le fait de demander aux gens de traverser une simulation mentale d'eux en train d'atteindre un état final désiré (un but) les poussait à acheter cet item, ce qui indique un niveau élevé d'engagement par rapport au but (Gregory, Cialdini & Carpenter, 1982). Toutefois, se focaliser sur l'idée d'être riche, d'être mince ou de se marier ne mène pas très loin. Le fait de visualiser des fantasmes de succès ne génère pas de comportement productif (Oettingen, 1996). Au lieu de se concentrer sur les résultats (c'est-à-dire sur le contenu du but), les simulations mentales doivent se focaliser sur la planification et la résolution de problèmes (c'est-à-dire sur les efforts mis en place pour atteindre le but). Pour illustrer ce point, imaginez-vous en train d'écouter une des deux instructions suivantes (Pham & Taylor, 1999) :

Simulation de résultat (se concentrer sur le but)

« Visualisez, imaginez-vous vous-même en train d'obtenir un score élevé à votre partiel de psychologie… imaginez comment vous vous sentirez. Il est très important que vous vous

voyiez obtenir un score élevé au partiel de psychologie et que vous ayez cette image dans votre esprit.»

Simulation de processus (se concentrer sur les intentions de mise en œuvre)

«Visualisez, imaginez-vous vous-même en train étudier pour le partiel de psychologie de telle sorte que vous pourriez y obtenir un score élevé. À compter d'aujourd'hui et pour les jours restants qui précèdent le partiel, imaginez la façon dont vous étudierez pour obtenir un score élevé. Il est très important que vous vous voyiez étudier et que vous ayez cette image dans votre esprit.»

La première série d'instructions demande essentiellement aux étudiant(e)s de vivre l'expérience de la joie du succès, tandis que la seconde série d'instructions demande essentiellement aux étudiant(e)s de s'engager dans une planification et une résolution de problèmes. Comparativement à un groupe contrôle de non-simulation, les étudiant(e)s placé(e)s dans la condition de simulation de résultats étudiaient réellement moins et obtenaient des scores plus faibles aux examens. Les étudiants placés dans la condition de simulation mentale de processus étudiaient plus et obtenaient de meilleurs résultats aux examens. Focaliser l'attention sur le succès peut cultiver l'espoir, mais ne favorise pas la production d'efforts pour atteindre le but. Pour faciliter l'action, les gens ont besoin de simuler mentalement un processus de mise en œuvre, à savoir les moyens par lesquels ils accompliront l'objectif qu'ils recherchent.

4.2 *Intentions de mise en œuvre*

Lorsque les gens ne réalisent pas les objectifs qu'ils se sont fixés, une partie du problème peut s'expliquer par la façon dont ils se fixent des objectifs (c'est-à-dire, le but est-il difficile ? Est-il spécifique ? Est-il concordant avec le soi ? Est-il accompagné de feedback ?). L'autre partie du problème, cependant, réside simplement dans le fait que les gens échouent dans leurs actions pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés (Orbell & Sheeran, 1998). Comme l'a dit Antoine de Saint-Exupéry : « Tout objectif sans plan n'est qu'un souhait. »

Une intention de mise en œuvre est un plan « si-alors » qui précise à l'avance le processus d'efforts mis en œuvre pour atteindre le but. Le fait de formuler une intention de mise en œuvre implique de décider à l'avance « quand, où et comment » les efforts seront mis en œuvre pour atteindre le but (Gollwitzer, 1999 ; Gollwitzer & Oettingen, 2011 ; Gollwitzer & Sheeran, 2006). Il faut l'admettre, le terme d'« intentions de mise en œuvre » est un peu lourd, mais il permet de faire la distinction entre deux types d'intentions : l'intention de but (se fixer un but) et l'intention de mise en œuvre (faire des efforts pour l'atteindre). Une intention de but indique ce que la personne veut atteindre, alors que l'intention de mise en œuvre précise quand, où et comment la personne va atteindre ce but.

Imaginez que vous ayez fixé un but, par exemple obtenir une moyenne de 14/20, lire ce livre dans son entièreté, ou faire une économie de cent euros ce mois-ci. Allez-vous atteindre ces buts ? Si vous ne développez pas des plans d'action pour chacun de ces buts, probablement pas. Il arrive souvent que les gens ne spécifient pas quand ils vont initier une action orientée vers le but, où cette action aura lieu et comment ils vont atteindre le but, particulièrement lorsqu'ils font face à des obstacles, des distractions et des interruptions. En revanche, lorsque les gens ayant un but prennent le temps de préciser également des

intentions de mise en œuvre, ils augmentent fortement leur chance d'atteindre le but (Aarts, Dijksterhuis & Midden, 1999 ; Brandstatter, Lengfelder & Gollwitzer, 2001 ; Gollwitzer & Schaal, 1998 ; Oettingen, Honing & Gollwitzer, 2000).

Pour formuler une intention de mise en œuvre, une personne a besoin de deux choses. Premièrement, elle doit identifier une réponse qui va permettre l'atteinte du but. Par exemple, pour l'étudiant(e) qui veut obtenir un 18/20 pour un cours, quelle réponse peut mener effectivement à ce résultat (p. ex., étudier, constituer un groupe de travail) ? Deuxièmement, la personne doit anticiper un moment opportun pour initier cette réponse. Par exemple, si l'étudiant(e) décide d'étudier pour obtenir le 18/20, il ou elle doit décider à l'avance à quel moment il faut étudier (p. ex., après chaque cours, je vais aller pendant deux heures prendre un café et relire mes notes prises au cours). La personne qui veut faire plus d'exercice physique peut identifier le fait de monter sept étages à pied comme une réponse qui va promouvoir l'atteinte du but. Si c'est le cas, à chaque fois qu'elle entre dans le bâtiment et tombe sur ces escaliers, elle rencontre une opportunité d'initier de l'exercice physique. Dans les deux cas, un lien mental solide est formé entre la situation critique (après le cours, en entrant dans le bâtiment) et l'action orientée vers le but (p. ex., étudier pendant deux heures, monter les escaliers au lieu de prendre l'ascenseur).

Les mises en œuvre sont de simples plans d'action, mais certaines compétences sont nécessaires pour les créer. Pour être efficace, la personne doit anticiper la situation dans laquelle il serait approprié d'initier des actions d'efforts pour atteindre le but. La mise en œuvre doit être adaptée sur mesure par rapport à une série d'actions. Et, heureusement, l'intention de mise en œuvre peut être exprimée soit comme une opportunité d'action, soit comme une façon de surmonter un obstacle. Pour la personne qui veut faire plus d'exercice physique et qui entre dans le même bâtiment tous les jours, il est donc facile d'anticiper la décision quotidienne de prendre les escaliers au lieu de l'ascenseur. Si la marche est appréciée comme un type d'exercice physique, alors « monter les escaliers à pied » sera une séquence d'actions attrayante. Une opportunité d'action serait, « Si je vois les escaliers, alors je vais les monter à pied », alors qu'une façon de surmonter un obstacle serait, « Si je vois l'ascenseur, alors je refuserai de monter et ferai demi-tour ». Le point suivant est discutable : laquelle de ces deux réponses – dire oui aux escaliers *vs* dire non à l'ascenseur – est plus productive ? Y a-t-il peut-être même une troisième réponse qui serait plus efficace que les deux précédentes ? Ce qui n'est pas discutable, c'est que les gens qui formulent des intentions de mise en œuvre, surtout lorsque ces intentions de mise en œuvre tournent autour de séquences d'actions attrayantes, sont plus susceptibles d'atteindre leurs buts que les personnes qui ne formulent pas ce genre d'intentions de mise en œuvre (Adriaanse, De Ridder & De Wit, 2009 ; Gollwitzer & Sheeran, 2006).

Les intentions de mise en œuvre prennent la forme d'affirmations « si-alors ». La partie « si » concerne le fait de tomber sur un signal situationnel ; la partie « alors » concerne la réponse d'efforts visant le but. Il est important de formuler des intentions de mise en œuvre avant même de tomber sur le signal situationnel pour que l'association forte puisse se former entre le signal situationnel et la réponse d'efforts visant le but. Si cette forte association est formée à l'avance, le comportement d'efforts visant le but peut apparaître de manière instantanée et automatique – en d'autres termes, sans qu'il y ait eu de réflexion ou de prise de décision.

Beaucoup de gens s'interrompent pour réfléchir à propos du fait qu'ils devraient étudier, faire de l'exercice physique ou s'entraîner. Ces gens se demandent alors s'ils ont vraiment envie d'étudier, si cela ne serait pas mieux de remettre l'exercice physique à un peu plus

Tableau 8.1. **Exemple d'intentions de mise en œuvre pour résoudre trois problèmes d'autorégulation inhérents à la poursuite d'un but**

Commencer
Si on est dimanche après-midi, je vais aller à la salle de sport.
Si on est le premier juin, alors je vais remplir ma déclaration d'impôts.
Maintenir le cap (éviter les tentations, les distractions)
Si je vois que la télé est allumée, je vais tout simplement l'ignorer.
Si de nouveaux mails apparaissent dans ma boîte de réception, je vais tout simplement les ignorer.
Recommencer après une interruption
Après que quelqu'un sera venu me parler, je recommencerai immédiatement à travailler.
Après avoir terminé une conversation téléphonique, je reviens tout de suite au rapport écrit que je dois terminer.

tard dans la journée, ou s'il ne serait pas plus agréable de s'entraîner une fois que le temps serait meilleur. Ceci a pour conséquence que les efforts pour atteindre le but ne seront jamais mis en œuvre. Les intentions de mise en œuvre, en revanche, transforment ces efforts en un comportement habituel, car la personne agit de manière immédiate et automatique dès qu'elle rencontre le signal situationnel (voir les escaliers, les monter à pied ; on est le premier juin, remplir la déclaration). Les planificateurs si-alors agissent rapidement et n'ont pas besoin d'avoir une intention consciente d'agir lorsque le moment critique arrive. Pour vous donner une idée de la nature si-alors des intentions de mise en œuvre et de la manière dont les gens résolvent des problèmes d'autorégulation fondamentaux qui interfèrent avec les efforts visant un but, le tableau 8.1 fournit des exemples d'intentions de mise en œuvre pour résoudre trois problèmes d'autorégulation omniprésents.

L'étude des intentions de mise en œuvre correspond à l'étude de la façon dont les buts, une fois fixés, sont effectivement suivis (Gollwitzer & Moskowitz, 1996). Les intentions de mise en œuvre jouent un rôle important dans l'accomplissement d'un but car la personne a besoin de solutions pour trois problèmes d'autorégulation inévitables qui vont à l'encontre des efforts, de la persévérance, de la concentration et de la planification stratégique de la personne :

- Commencer
- Maintenir le cap
- Recommencer

Les efforts pour atteindre un but doivent être initiés et, une fois initiés, doivent être maintenus dans le temps. Le temps, toutefois, a tendance à ouvrir la porte à un grand nombre de tentations, de distractions, de difficultés et d'interruptions, qui peuvent toutes empêcher de passer à l'action. L'acte de création d'intentions de mise en œuvre est l'effort de fermer la porte à ces problèmes de volonté. En effet, les intentions de mise en œuvre protègent les personnes contre le fait de devenir une proie aux problèmes de volonté.

Dans la première expérience consacrée aux intentions de mise en œuvre, les expérimentateurs ont interrogé des étudiant(e)s rentrant chez eux/elles pour les vacances de Noël sur la manière dont ils et elles comptent passer leur temps et ce qu'ils et elles aimeraient accomplir durant ce temps (p. ex., écrire un article, lire un livre, résoudre un conflit familial ; Gollwitzer & Brandstatter, 1997). Les expérimentateurs ont demandé à une moitié des étudiant(e)s de former des intentions explicites de mise en œuvre pour atteindre leurs objectifs, en les invitant à choisir un moment précis et un lieu déterminé pour accomplir l'action orientée vers un but. L'autre moitié des étudiant(e)s n'a pas été invitée à indiquer

un temps et un lieu précis pour leur comportement orienté vers un but, et recevaient simplement la consigne de faire de leur mieux pour atteindre leur but. Lorsque les étudiant(e)s rentrèrent de vacances, la plupart de ceux et celles faisant partie du groupe invité à former des intentions de mise en œuvre avaient en effet atteint leur but, alors que seulement une minorité d'élèves du groupe témoin avaient atteint leur but. De plus, plus le but était difficile à atteindre, et plus importante était la formulation d'intentions de mise en œuvre pour l'atteinte du but.

4.2.1 Commencer

Certaines personnes s'exercent tous les jours à un certain moment de l'après-midi ; certaines personnes lisent régulièrement et de façon assidue quand elles sont à la bibliothèque ; et certaines personnes arrêtent toujours leur véhicule aux panneaux stop. Des appariements fréquents et cohérents entre des situations particulières et certains comportements conduisent à des liens forts entre la situation et le comportement. Toutefois, lorsque les efforts visant l'accomplissement du but ne font pas partie de la routine de la personne, il est facile d'oublier de passer à l'action. Même avec les meilleures intentions du monde, les gens oublient parfois de prendre leurs vitamines, d'envoyer des mots de remerciement, de travailler sur un projet. En revanche, les intentions de mise en œuvre mettent en place des contingences environnement-comportement qui mènent à un comportement automatique déclenché par l'environnement. Lorsque le signal situationnel se présente (p. ex., il est 7 h du matin), la personne dispose d'un rappel lui indiquant de prendre ses vitamines.

Les intentions de mise en œuvre aident les gens à commencer à faire des efforts visant leur but, non seulement en leur rappelant de passer à l'action mais également en assurant que la personne ne rate pas une bonne opportunité d'action. La personne qui veut manger sainement peut formuler des intentions de mise en œuvre telles que « En rentrant dans le supermarché, je vais d'abord aller au rayon fruits » et « Lorsque le serveur vient pour prendre la commande, je vais lui demander de me conseiller quelque chose de sain ». Les femmes qui ont écrit quand et où elles voudraient procéder à une autopalpation des seins l'ont fait dans 100 % des cas au cours du prochain mois, alors que les femmes qui avaient simplement le but d'effectuer une autopalpation des seins dans le mois l'ont fait dans 53 % des cas seulement (Orbell, Hodgkins & Sheeran, 1997). Les deux groupes de femmes avaient le même but, mais ont eu des résultats différents, parce que l'un des deux groupes commençait systématiquement alors que l'autre ne commençait que quelques fois. Parfois, l'opportunité d'agir est limitée dans le temps (p. ex., demander une bourse d'études). Les personnes qui mettent en place des intentions de mise en œuvre pour passer à l'action durant ce temps limité agissent plus souvent que les gens qui se fixent un but mais pas une intention de mise en œuvre pour passer à l'action (Dholakia & Bagozzi, 2003).

Les intentions de mise en œuvre aident également les gens à commencer leurs efforts en les aidant à surmonter la résistance à l'action. Il se peut que les gens aient des doutes ou des pensées ambivalentes par rapport au fait de manger sainement, de prendre les escaliers, d'aller chez le dentiste ou de faire du sport à 6 h du matin. L'origine de la résistance se trouve dans les bénéfices à court terme (p. ex., un repas goûteux, faire la grasse matinée) qui souvent gagnent la compétition de la motivation lorsqu'ils sont opposés à des bénéfices à long terme (p. ex., un corps sain). La résistance est un problème motivationnel (p. ex., « Est-ce que j'ai vraiment envie de faire ceci ? »), donc les intentions de mise en œuvre résolvent ce problème en devançant le dilemme de bénéfices à court terme *vs* bénéfices à long terme en rendant les actions visant les bénéfices à long terme automatiques (p. ex., une habitude : « Je ne me pose même pas la question : je vois les escaliers, je monte les escaliers »).

4.2.2 Maintenir le cap

Une fois lancés dans la poursuite d'un but, les gens sont souvent confrontés à des circonstances qui rendent leur action en vue de ce but plus difficile que prévu. Ils rencontrent des distractions et des contraintes, ils se trouvent interrompus et confrontés à la nécessité de tout recommencer depuis le début. Mais les intentions de mise en œuvre, une fois fixées, protègent les efforts visant le but d'un éventuel déraillement (Goschke & Dreisbach, 2008 ; Shah, Friedman & Kruglanski, 2002 ; Veling & van Knippenberg, 2006 ; Wieber *et al.*, 2011).

Lorsque les gens commencent un programme d'exercice physique, à écrire un rapport, à apprendre une langue, des difficultés, des distractions, des exigences alternatives et des interruptions apparaissent inévitablement, et font concurrence aux efforts visant le but (p. ex., « J'ai commencé à lire le chapitre, mais mon téléphone a sonné et je n'ai plus repris la lecture du livre »). La personne a besoin d'un bouclier contre ces tentations, surtout lorsque ces alternatives sont excitantes ou attrayantes (Gollwitzer & Schaal, 1998). Les intentions de mise en œuvre facilitent la persévérance en aidant les gens à anticiper les difficultés, les tentations et les distractions à venir, et ainsi à formuler une intention de ce qu'ils comptent faire si cette situation se présente (Achtziger, Gollwitzer & Sheeran, 2008). Les personnes qui font un régime ou qui font du sport utilisent souvent les intentions de mise en œuvre pour éviter que leurs efforts dévient de leur cap (Achtziger *et al.*, 2008). Pour donner un exemple concret, prenons le cas d'élèves de l'école primaire qui ont travaillé à une tâche similaire à un devoir sur un PC pendant que des vidéos de dessins animés distrayantes et tentantes apparaissaient à l'écran. La moitié des enfants avaient été préparés à l'avance avec une intention de but (« Je vais ignorer les distractions »), alors que l'autre groupe avait été préparé avec une intention de mise en œuvre (« S'il y a une distraction, je vais l'ignorer ») (Wieber *et al.*, 2011, p. 42). Les enfants armés uniquement d'une intention de but étaient souvent déconcentrés et cédaient fréquemment à la tentation, alors que les enfants armés de l'intention de mise en œuvre étaient plus susceptibles de protéger leur attention et leur comportement par rapport à la distraction pour passer plus de temps sur la tâche. Dans une étude similaire, des étudiant(e)s travaillaient sur des problèmes de mathématiques demandant beaucoup d'attention pendant que des publicités distrayantes apparaissaient à l'écran. Comme dans l'étude sur les enfants, les étudiant(e)s avec une intention de mise en œuvre (c'est-à-dire, « Si une pub apparaît, je vais l'ignorer ») résolvaient davantage de problèmes de maths que les étudiant(e)s qui n'avaient pas formulé cette intention pour inhiber la distraction (Schaal & Gollwitzer, 1999). Sans une intention de mise en œuvre, les étudiants étaient vulnérables à la distraction. Dans l'ensemble, les intentions de mise en œuvre créent une sorte de fermeture d'esprit qui limite le champ de l'attention afin d'y inclure l'action orientée sur un but et d'en exclure les distractions.

4.2.3 Recommencer

Les intentions de mise en œuvre aident aussi les gens à terminer leurs buts inachevés. Dans une expérience, des personnes au travail ayant commencé à écrire une lettre de correspondance ont été interrompues, et l'on demandait ensuite à une moitié d'entre elles de former une intention de mise en œuvre, ce qu'on ne demandait pas à l'autre moitié. Lorsque les deux groupes de personnes retournaient à leurs bureaux, celles qui avaient l'intention de terminer la lettre à leur retour (intention de mise en œuvre) terminaient davantage leurs travaux inachevés que celles qui n'avaient pas d'intention de mise en œuvre pour faire face à l'interruption.

5. Le désengagement du but

Une part essentielle de la poursuite efficace d'un but est de savoir quand il faut s'arrêter – savoir quand il faut abandonner un but et passer à un but alternatif. Une partie de notre culture proclame que « les gagnants ne lâchent jamais et les lâcheurs ne gagnent jamais », mais cette affirmation ne s'applique qu'aux objectifs qui sont réalisables. Certains buts sont irréalisables, ou le deviennent à cause d'un changement de circonstances ou de ressources personnelles, car le but est en conflit avec un autre, ou parce que la personne a tout simplement trop de buts à poursuivre. Pour les buts irréalisables, il est important d'ajouter à notre analyse de la fixation des buts et des efforts visant ce but le concept de désengagement du but. Le désengagement du but est la réduction des efforts et de l'implication dans le but (Wrosch, Scheier, Carver & Schulz, 2003). La réduction de l'effort correspond au fait d'essayer avec moins d'ardeur ou juste arrêter complètement d'essayer ; la réduction de l'implication correspond à une réduction de l'importance attribuée au but. Vu cette définition, il devient clair que le désengagement du but est en gros le contraire de l'adoption ou de la fixation de but.

La vie est courte, et nous rencontrons tous des limites en termes de quantité de temps et d'effort qui sont à notre disposition pour poursuivre un but particulier. Nous avons également une quantité limitée de ressources à notre disposition qui peuvent être investies dans les efforts, la persévérance, l'attention et la planification stratégique. Par exemple, un parent potentiel peut devenir trop âgé pour avoir un enfant, un accident ou une maladie peut rendre un(e) athlète incapable de pratiquer son sport, une personne pourrait vivre des difficultés financières qui rendent impossible la poursuite de son but, ou un(e) étudiant(e) pourrait vouloir aller à une certaine université, mais recevoir une lettre de refus de celle-ci. Ce qui rend le concept de désengagement du but important est qu'une poursuite de but peu judicieuse a pour conséquence de rendre la personne très vulnérable à la détresse psychologique (Wrosch *et al.*, 2003).

Comme le montre la figure 8.4, les gens ont généralement trois options une fois qu'ils réalisent qu'un but qu'ils cherchaient à atteindre est irréalisable (p. ex., après avoir reçu une lettre de refus de la part de l'université que la personne voulait intégrer). Dans la voie 1, la personne maintient son niveau d'effort et d'engagement par rapport au but. Du fait que le but est irréalisable, la personne est très vulnérable à un feed-back d'échec et une détresse psychologique (p. ex., la démotivation, le désespoir, la dépression). Dans la voie 2, la personne abandonne ses efforts mais reste très impliquée par rapport au but. Une fois de plus, vu que le but est irréalisable, la personne est très vulnérable à la désillusion et la détresse psychologique. Dans la voie 3, la personne ne respecte pas l'axiome culturel selon lequel « les gagnants ne lâchent jamais et les lâcheurs ne gagnent jamais » et abandonne ses efforts et se désengage par rapport au but. Cela peut sembler contre-intuitif, mais c'est cette voie qui ouvre la possibilité pour retrouver un bien-être psychologique. Pour que le désengagement du but mène à un bien-être psychologique, ce désengagement du but doit être suivi par l'adoption d'un nouveau but alternatif (Wrosch, Scheier, Miller, Schulz & Carver, 2003). Nous pouvons citer Alexander Bell : « Lorsqu'une porte se ferme, il y en a une qui s'ouvre. » Il est intéressant de préciser que la citation complète d'Alexander Bell est en fait : « Lorsqu'une porte se ferme, il y en a une qui s'ouvre. Malheureusement, nous perdons tellement de temps à contempler la porte fermée, que nous ne voyons pas celle qui vient de s'ouvrir. » Le désengagement devient alors un comportement adaptatif s'il mène la personne à adopter un but nouveau, alternatif et porteur de sens ou s'il augmente le degré d'efforts, de persévérance, d'attention et de planification stratégique que la personne

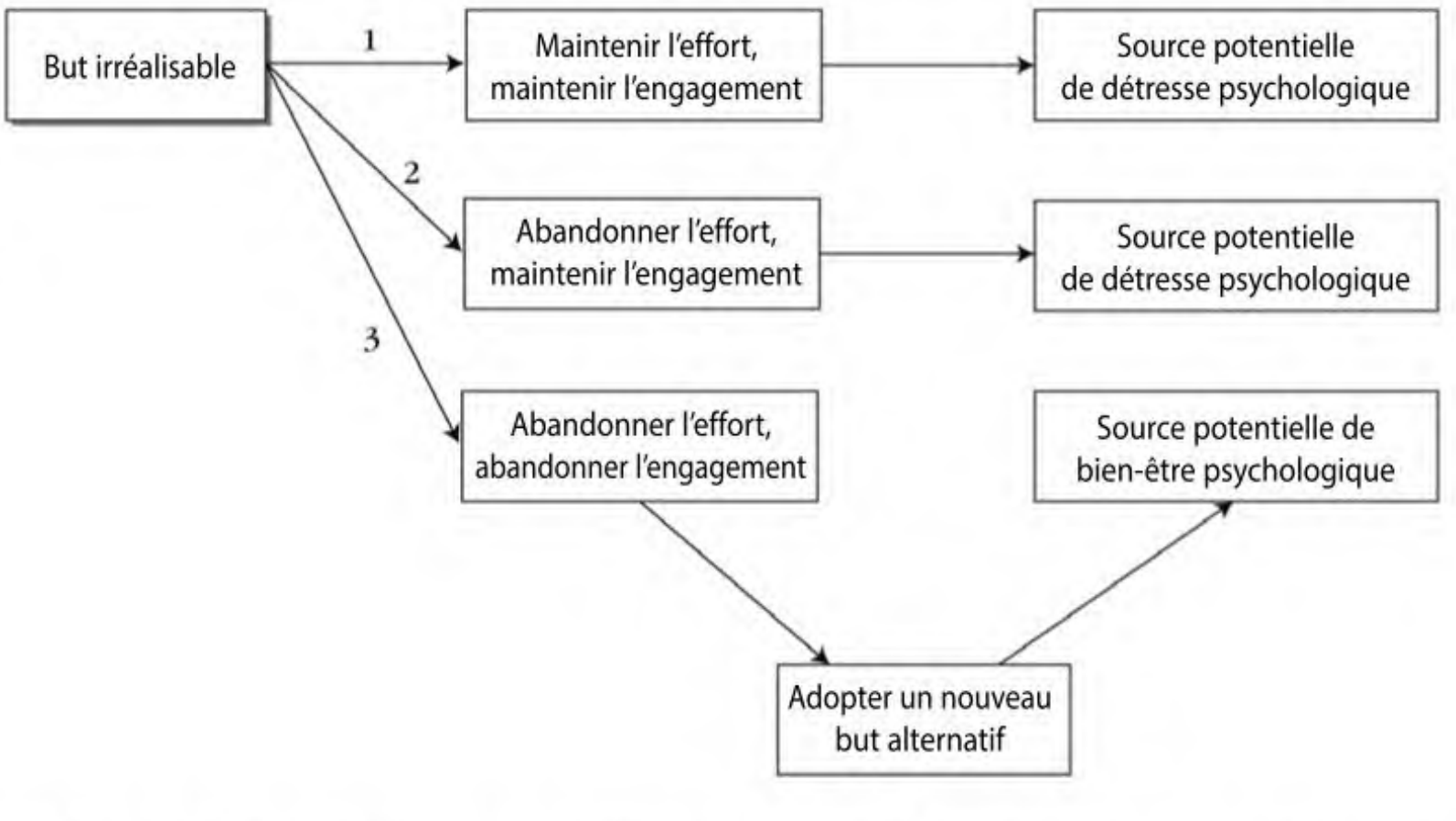


Figure 8.4.
Différents patterns de désengagement du but comme sources potentielles de détresse *vs* de bien-être psychologique

investit dans les buts restants, vu que le désengagement libère des ressources qui peuvent être investies dans les buts restants. Wrosch *et al.* (2003) suggèrent toutefois que, s'il n'y a pas de but alternatif, alors cela correspond à la pire des situations, car tout ce qu'apporte le désengagement dans ce cas est un sentiment de vide.

6. Épilogue : d'où viennent les buts ?

Il arrive que d'autres personnes nous assignent des buts à poursuivre. Au travail, le/la supérieur(e) nous assigne un but professionnel ; à l'école, l'enseignant(e) nous assigne un but scolaire ; et à la salle de sport, le/la coach nous assigne un but d'exercice physique. La théorie de fixation de but a en fait été développée dans le contexte du monde du travail, pour aider les employeurs à motiver leurs employés en leur assignant des buts qui amélioreraient leur performance (Locke & Latham, 1984, 1990). Ces types de buts sont des buts assignés par d'autres.

La plupart du temps, toutefois, nous générons nos propres buts à poursuivre, car nous voulons donner du sens à notre vie quotidienne et à notre vie en général. Une partie des buts autogénérés proviennent de nos pensées. Par exemple, un fort sentiment d'auto-efficacité pousse les gens à se fixer des objectifs (p. ex., « Je suis confiant en ce qui concerne ma capacité à chanter, et je vais donc m'inscrire dans une émission de télécrochet »). Les valeurs peuvent également inciter à la fixation de but (p. ex., « La planète est importante pour moi, je vais donc recycler tous les jours »). D'autres buts autogénérés proviennent de nos traits de personnalité. Par exemple, les personnes extraverties sont susceptibles d'adopter des buts qui tournent autour de l'attention sociale, alors que les personnes ayant un niveau élevé de consciencieusité génèrent souvent des buts de développement personnel et de maîtrise. D'autres buts autogénérés proviennent de nos besoins biologiques et psychologiques. La faim incite l'adoption d'un but consistant à aller au resto, tout comme un besoin d'affiliation incite à adopter un but poussant à s'engager dans une relation profonde. Des buts peuvent également se développer sur base d'incitations environnementales ou de modèles attrayants. Un enfant peut être le témoin des incitations sociales et financières reçues par les sportifs de haut niveau, et par conséquent adopter le but de devenir sportif de haut niveau. De manière similaire, un(e) adolescent(e) peut observer un modèle

compétent, et ensuite adopter le but d'être capable de faire ce dont est capable le modèle. Peu importe la source, un but représente un état final désiré centré sur le futur qui guide le comportement présent. Tout but représente l'aspiration de passer d'un état présent à un état plus idéal, et l'origine de ce sentiment d'état idéal est multiple : elle peut provenir d'un but assigné par quelqu'un d'autre, mais également d'une façon de penser, d'un trait de personnalité, d'un besoin biologique, d'un besoin psychologique, d'une incitation environnementale ou d'un modèle attrayant.

Résumé

L'analyse cognitive de la motivation se centre sur les processus mentaux en tant que déterminants causaux de l'action. La perspective cognitive se centre donc sur la séquence cognition → action. Ce chapitre discute de l'importance motivationnelle de trois ressorts cognitifs de l'action : les plans, les buts et les intentions de mise en œuvre.

Les gens sont généralement conscients de l'état actuel de leur comportement et de ce à quoi leur comportement devrait ressembler dans l'idéal. L'état cognitif motivationnel de divergence apparaît lorsque la personne détecte un écart entre son état présent et son état idéal. Pour réduire ou supprimer cet écart, les gens établissent un plan d'action qui correspond en gros à une action motivée pour réduire l'écart. Il y a deux types d'écarts : la réduction d'écart et la création d'écart. La réduction d'écart correspond à une motivation corrective basée sur un plan ; c'est une motivation réactive à un manque, qui tourne autour d'un système de rétroaction négative. La création d'écart correspond à une motivation de fixation de but ; c'est une motivation de poursuite de développement qui tourne autour d'un système de rétroaction positive ou de « proaction ». La vitesse à laquelle les gens sont capables de réduire ces divergences est importante, car les affects positifs signalent que la personne fait plus de progrès que ce qui est nécessaire, alors que des affects négatifs indiquent que la personne fait moins de progrès que ce qui est nécessaire pour réduire l'écart.

Un objectif correspond généralement à tout ce qu'un individu s'efforce d'atteindre mais, plus précisément, est une représentation cognitive centrée sur le futur d'un état final désiré qui guide le comportement. Les buts qui sont difficiles, spécifiques et concordants avec le soi améliorent généralement la performance, au travers d'un effet motivationnel positif sur le comportement qui consiste à l'énergiser, le diriger et le maintenir. Grâce au feed-back, une personne qui se fixe un but a la possibilité d'évaluer sa performance et de voir si elle est au-dessus ou en dessous du niveau défini selon la norme du but. Produire une performance en dessous du niveau prévu par le but génère une insatisfaction qui sous-tend un plus grand investissement d'efforts, de persévérance, d'attention et de planification stratégique ; produire une performance au-dessus du niveau prévu par le but génère une satisfaction qui sous-tend une volonté de se fixer des buts plus difficiles à l'avenir. Les buts peuvent être à court terme ou à long terme, ou alors correspondre à une série d'objectifs à court terme reliés entre eux pour former un but à long terme. Les buts à court terme génèrent fréquemment des opportunités de feed-back sur la performance, alors que les objectifs à long terme sont associés avec un niveau plus élevé de motivation intrinsèque.

Une intention de mise en œuvre est un plan « si-alors » qui précise le processus d'efforts mis en œuvre pour atteindre le but. La partie « si » concerne le fait de tomber sur un signal situationnel ; la partie « alors » concerne le fait de préciser la réponse d'efforts visant le but. Le fait de formuler une intention de mise en œuvre implique de décider à l'avance « quand, où et comment » les efforts seront mis en œuvre pour atteindre le but. Pour formuler une intention de mise en œuvre, une personne a besoin de deux choses. Premièrement, la personne doit identifier une réponse qui va mener à l'accomplissement de son objectif (« Pour avoir 18/20, je vais étudier deux heures par jour »). Deuxièmement, la personne doit anticiper une occasion appropriée pour initier cette réponse (« Chaque après-midi, à 17 h, je vais étudier pendant deux heures »). Ceux qui se fixent à l'avance des intentions de mise en œuvre de leur action orientée vers un but, sont beaucoup plus susceptibles d'atteindre ou

de terminer leurs buts que ceux qui ne se fixent pas d'intentions de mise en œuvre. Les trois raisons principales pour lesquelles les intentions de mise en œuvre ont des effets positifs sur les efforts mis en place pour atteindre le but sont qu'elles aident les personnes à surmonter des problèmes de volonté concernant le fait de commencer, à maintenir le cap en évitant que la personne ne soit distraite ou tentée par d'autres comportement, et qu'elles incitent la personne à recommencer ses efforts après une interruption. Sans une intention de mise en œuvre, les gens sont vulnérables aux distractions, aux tentations et aux interruptions. Dans l'ensemble, les intentions de mise en œuvre créent une sorte de fermeture d'esprit qui limite le champ de l'attention afin d'y inclure l'action orientée vers un but et d'en exclure les distractions.

Une part essentielle de la poursuite efficace d'un but est de savoir quand il vaut mieux s'arrêter. Le désengagement du but est la réduction de l'effort et de l'engagement face à un but irréalisable. Ce qui rend le concept de désengagement du but important est qu'une poursuite de but peu judicieuse a pour conséquence de rendre la personne très vulnérable à la détresse psychologique. Le désengagement devient un comportement adaptatif s'il mène la personne à adopter un but nouveau, alternatif et porteur de sens. Le désengagement par rapport à un but peut également avoir l'effet bénéfique de libérer des ressources qui peuvent être investies dans les buts restants.

Le chapitre se termine par la question de l'origine des buts. Certains buts nous sont assignés, mais la plupart d'entre eux sont autogénérés. Ces buts proviennent de nos façons de penser, de nos traits de personnalité, de nos besoins biologiques, de nos besoins psychologiques, d'incitations environnementales ou de modèles.

Lectures pour aller plus loin

Plans d'action

Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review, 97*, 19-35.

Buts

Koestner, R., Lekes, N., Powers, T.A., & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 231-244.

Locke, E.A. (1996).Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology, 5*, 117-124.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705-717.

Intentions de mise en œuvre

Adriaanse, M.A., De Ridder, D.T.,D., & De Wit, J.B.F. (2009). Finding the critical cue: Implementation intentions to change one's diet work best when tailored to personally relevant reasons for unhealthy eating. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*, 60-71.

Gollwitzer, P.M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*, 493-503.

Gollwitzer, P.M. (2014).Weakness of the will: Is a quick fix possible? *Motivation and Emotion, 38*, 305-322.

Gollwitzer, P.M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology, 38*, 69-119.

Wieber, F., von Suchodoletz, A., Heikamp, T., Trommsdorff, G., & Gollwitzer, P.M. (2011). If-then planning helps school-age children to ignore attractive distractions. *Social Psychology*, *42*, 39-47.

Désengagement

Wrosch, C., Scheier, M.F., Carver, C.S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity, 2*, 1-20.

CHAPITRE 9

Les états d'esprit

Sommaire

1. **Quatre états d'esprit** 259
2. **État d'esprit 1 : État d'esprit de délibération/de mise en œuvre** 260
3. **État d'esprit 2 : État d'esprit de promotion/de prévention** 263
4. **État d'esprit 3 : État d'esprit de croissance/fixiste** 269
5. **État d'esprit 4 : Dissonance cognitive** 281

Imaginez que vous alliez avec un(e) ami(e) dans un magasin ouvert tard avant de vous rendre à une fête de Nouvel An. Vous avez besoin de trouver un cadeau pour les hôtes de la soirée. En entrant dans le parking du magasin, vous constatez qu'il y a énormément de voitures et très peu d'emplacements libres. Fort heureusement, une voiture près de l'entrée du parking s'en va, et vous pouvez prendre sa place. Vous enlevez votre ceinture, ouvrez la porte de la voiture et vous apprêtez à vous diriger vers dans le magasin, mais votre amie a une réaction différente. Il/elle n'est pas heureux(se) de votre choix de parking. Il fait très froid et la marche jusqu'à la porte du magasin s'annonce longue. Votre ami(e) veut faire le tour du parking afin de trouver une meilleure place. Pour vous, la tâche est accomplie, et il est temps à présent d'aller chercher le cadeau...

À l'intérieur du supermarché, vous vous retrouvez face à un mur de bouteilles de vins et de champagnes et de centaines d'autres boissons alcoolisées. Vous prenez une bouteille de vin : elle est jolie, donne une bonne impression et n'est pas trop chère. La bouteille à la main, vous retournez voir votre ami(e). Hélas, vous lisez dans son regard une attitude du type : « Sommes-nous sûr(e)s de ce choix ? » Il/elle cherche la bouteille parfaite. Votre ami(e) prend le temps de regarder toutes les options une à une. Il/elle ne veut pas faire d'erreur et choisir le mauvais vin, et met en évidence quelques défauts concernant votre choix. Finalement, une autre bouteille est choisie. Vous pensez qu'il est temps d'aller à la caisse, mais votre ami(e) demande alors quel devrait être l'emballage de votre cadeau : un sachet décoratif, un emballage... Le processus de « pour *vs* contre » recommence. Enfin, vous vous rendez vers les caisses, mais débattez de la file dans laquelle vous devriez vous insérer...

Qu'illustre cette virée shopping avec votre ami(e) ? Ce scénario (basé sur Kruglanski *et al.*, 2000) illustre que, même lorsque deux personnes ont le même but, elles peuvent avoir différentes stratégies pour l'atteindre. L'une des approches consiste à « foncer » (Kruglanski *et al.*, 2000), c'est-à-dire à avancer simplement dans la tâche consistant à aller d'un état dans lequel on ne dispose pas de quelque chose à un état dans lequel on dispose de cette chose (c'est-à-dire une place de parking, une bouteille de vin, un emballage). Si vous obtenez ce que vous voulez, alors tout va bien. Une autre approche consiste à « faire la chose raisonnable » (Kruglanski *et al.*, 2000), c'est-à-dire à être prudent(e), à analyser la situation et s'assurer que vous n'allez pas faillir à une responsabilité importante (p. ex., le bon emplacement de parking, la bonne bouteille de vin, le bon emballage). Si vous parvenez à éviter de faire une erreur, alors tout va bien. Ce scénario montre que les personnes qui ont un même but peuvent néanmoins avoir un état d'esprit différent qui les pousse à poursuivre ce but de façons différentes.

1. Quatre états d'esprit

Un état d'esprit est un cadre cognitif qui guide l'attention, le traitement de l'information, la prise de décision et la réflexion à propos du sens de concepts tels que l'effort, la réussite, l'échec et ses propres qualités. Une fois qu'il est adopté, l'état d'esprit fonctionne comme un système motivationnel cognitif qui produit un grand nombre de conséquences en aval au niveau de la pensée, des sentiments et du comportement. En d'autres termes, la personne qui a un certain état d'esprit approche un épisode motivationnel d'une manière qui est fondamentalement différente de celle d'une personne qui a un état d'esprit différent, et ces différences en termes de pensée vont ensuite mener à des différences en termes de style de vie et de coping. Ce chapitre va décrire quatre états d'esprit, en s'attardant sur les aspects motivationnels (voir tableau 9.1).

Chaque état d'esprit décrit dans le tableau 9.1 comporte une paire de systèmes motivationnels contrastés qui existent simultanément au sein de chaque individu. Les systèmes motivationnels coexistent, mais les gens ont tendance à s'appuyer davantage sur l'un des

Tableau 9.1.

Quatre états d'esprit et les systèmes motivationnels qui y sont associés.

1. DE DÉLIBÉRATION / DE MISE EN ŒUVRE	
Deux façons de penser séquentielles pour différencier le pattern de pensées qui a lieu durant la fixation de but de celui qui a lieu durant les efforts mis en œuvre pour atteindre ce but.	
de délibération :	Une façon de penser ouverte d'esprit qui évalue la désirabilité et la faisabilité d'un éventail de buts qui sont potentiellement à poursuivre.
de mise en œuvre :	Une façon de penser post-décision fermée d'esprit qui évalue uniquement les informations concernant l'atteinte du but et forme un bouclier contre les pensées non liées au but.
2. DE PROMOTION / DE PRÉVENTION	
Deux orientations différentes que les gens peuvent adopter lorsqu'ils s'efforcent d'atteindre un but, permettant de distinguer entre un style régulateur impatient basé sur l'amélioration et un style régulateur vigilant basé sur la sécurité.	
de promotion :	Se centre sur le fait d'avancer le soi vers des idéaux en adoptant une stratégie comportementale impatiente de locomotion.
de prévention :	Se centre sur le fait de prévenir que le soi soit incapable d'assurer ses devoirs et responsabilités en adoptant une stratégie comportementale vigilante.
3. DE CROISSANCE / FIXISTE	
Deux façons contrastées de penser concernant la nature de ses propres qualités.	
de croissance :	La croyance que ses propres qualités sont malléables, modifiables et peuvent être développées à l'aide de l'effort.
fixiste :	La croyance que ses propres qualités sont fixes, figées et ne peuvent être modifiées.
4. DE COHÉRENCE / DE DISSONANCE	
La perception de soi quasi universelle d'être une personne compétente, morale et raisonnable.	
de cohérence :	Les informations et actions comportementales qui confirment que la personne est bien quelqu'un de compétent, moral et raisonnable.
de dissonance :	Les informations et actions comportementales qui suggèrent que la personne n'est pas quelqu'un de compétent, moral et raisonnable.

systèmes que sur l'autre. Cette tendance vers un système motivationnel ou l'autre est parfois le résultat de différences de personnalité stables, et parfois le résultat de circonstances spécifiques à une situation.

2. État d'esprit 1 : État d'esprit de délibération/ de mise en œuvre

Comme il a été souligné dans le chapitre précédent, il faut distinguer entre la fixation de but et les efforts mis en œuvre pour atteindre ce but (selon Lewin, Dembo, Festinger & Sears, 1944). Cette distinction attire l'attention sur une autre distinction qui y est liée, celle entre motivation et volition (Kuhl, 1984, 1987). La motivation concerne l'énergisation et la direction initiale du comportement, et implique tous les processus prédécisionnels qui énergisent et dirigent l'action (p. ex., « Qu'est-ce que je devrais faire ce soir ? Il y a tellement de choses à faire. O.K., je sais ce que je veux faire. J'ai décidé que je vais lire le manuel de psychologie. »). La volition, quant à elle, concerne l'entretien et la persévérance des actions motivées, car elle implique les processus post-décisionnels qui maintiennent les actions en cours (p. ex., « Si je veux lire le manuel, alors il faut que j'ignore toutes les distractions potentielles – pas de télé, pas d'Internet, pas de coups de téléphone. »). Les deux états d'esprit différents – l'état d'esprit de délibération *vs* l'état d'esprit de mise en œuvre –, qui sous-tendent la manière dont la phase 1 de fixation de but passe à la phase 2 de poursuite du but, sont représentés de manière graphique dans la figure 9.1.

Dans l'étude des états d'esprit de délibération *vs* de mise en œuvre, la distinction clé se situe entre la sélection initiale des buts, qui implique une grande part de délibération, et la régulation de l'action qui est nécessaire pour accomplir ce but, ce qui implique une exécution et une volonté stratégiques. On retrouve cette distinction notamment dans les bonnes résolutions de Nouvel An, lorsque la personne réfléchit aux avantages et inconvénients d'un grand nombre de buts potentiels (p. ex., commencer à faire du sport, arrêter de fumer, être plus gentil avec les collègues, etc.) pour sélectionner et s'engager dans un but particulier ; toutefois, une fois le mois de février arrivé, il est fort possible que la personne ait arrêté ses efforts pour accomplir le but ou bien qu'elle n'ait jamais commencé ces efforts. L'échec des bonnes résolutions (ou de tout autre but) rend évident que la distinction doit être faite entre le processus de délibération consistant à fixer un but et le processus de mise en œuvre qui consiste à atteindre ce but. Le choix et la fixation d'un but impliquent et requièrent un état d'esprit, et la poursuite de cet objectif en implique et en requiert un autre.

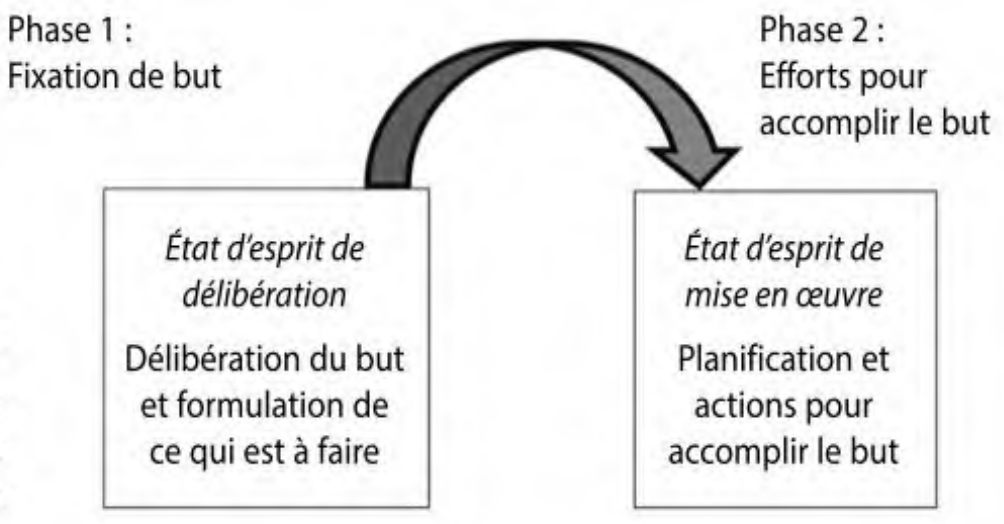


Figure 9.1.
Différents états d'esprit qui soutiennent les phases séquentielles de fixation de but et d'effort pour accomplir ce but

2.1 État d'esprit de délibération

Les personnes ayant un état d'esprit de délibération réfléchissent à ce qu'ils aimeraient bien faire : quel désir veulent-elles assouvir, quel but faut-il choisir, le besoin doit avoir la priorité, quelle préférence devrait être poursuivie, et quel incitant environnemental devrait être acquis ? Ce à quoi réfléchit la personne (c'est-à-dire son état d'esprit) tourne autour de questions telles que le degré de désirabilité d'un but (ou désir, besoin, préférence ou incitation) par rapport à un autre. La personne demande : « Ce soir, est-ce que je devrais poursuivre mes objectifs académiques, ou mes besoins d'affiliation ? ». Les questions centrales sont : « Qu'est-ce que je veux ? » ou « Qu'est-ce que je pourrais faire qui soit le plus désirable ? » En plus de la désirabilité, la personne délibère et réfléchit à propos de la faisabilité de chaque but. Les questions centrales sont : « Ai-je les compétences et ressources pour atteindre le but A, ou le but B ou le but C ? », « À quel point ces objectifs sont-ils réalisables ? » et « Vaut-il la peine que j'investisse des efforts dans le but A (ou B ou C) ? » C'est un processus de délibération ouvert d'esprit lors duquel beaucoup d'options sont prises en considération, chaque option étant analysée en termes de coûts et bénéfices.

Dans un état d'esprit de délibération, l'attention ratisse large (Fujita, Gollwitzer & Oettingen, 2007). La personne recherche et est prête à recevoir des informations à propos de chaque but, désir et incitation. Toute information quant à la désirabilité et la faisabilité d'un but potentiel est la bienvenue. Qu'il s'agisse de planifier des vacances, un week-end ou une soirée, la personne est ouverte d'esprit et prête à écouter toutes les options possibles. Un état d'esprit de délibération est le plus approprié pour des questions telles que : « Avec qui vais-je sortir (ou me marier) ? Dans quelle université vais-je aller ? Quel master vais-je choisir ? Quelle va être ma profession ? Quel cadeau devrais-je acheter ? Quel plat devrais-je choisir au restaurant ? Quel cours à options devrais-je choisir le semestre suivant ? » Durant cette délibération à esprit ouvert, la pensée de la personne est plutôt objective en ce qui concerne les « pour » et les « contre » des alternatives possibles.

2.2 État d'esprit de mise en œuvre

Une fois que la personne a fixé un but et s'est engagée envers lui, la personne peut généralement bénéficier d'une transition au niveau de l'état d'esprit, allant de la fixation du but vers les efforts pour l'accomplir – s'éloignant de la motivation pour se centrer sur la volition. Les buts alternatifs ne sont plus pris en compte et sont vus à présent comme des distractions non désirées. Les buts, désirs, besoins, préférences et incitations non choisis sont à présent vus comme des interruptions ou des tentations malvenues et non pertinentes qui doivent être ignorées et risquent d'interférer avec la volition. La pensée et la planification passent à des questions telles que « O.K., j'ai décidé de sortir avec telle ou telle personne, qu'est-ce que je dois faire maintenant ? » et « J'ai choisi ce cadeau particulier pour la fête d'anniversaire, donc quelles étapes dois-je franchir pour obtenir ce cadeau ? ». La personne ne pense plus à la désirabilité et à la faisabilité des buts alternatifs, mais se concentre plutôt sur l'initiation et la persévérance qui mèneront à l'atteinte d'un but.

Dans un état d'esprit de mise en œuvre, la personne est fermée d'esprit et l'attention est concentrée de manière étroite pour se limiter à l'information qui est liée à l'atteinte du but (Gollwitzer & Bayer, 1999). Cet état d'esprit consiste à protéger la pensée de la personne contre les informations et considérations non liées au but. Plus de pensées délibératives ne ferait que retarder les efforts visant le but, au lieu de les faciliter. La réflexion est la suivante :

« Ceci a déjà été décidé. Alors qu'avant il était utile d'évaluer mes possibilités, à présent cela serait contre-productif. Ce que je dois faire à présent, c'est me concentrer et éviter les distractions. » Durant la période d'état d'esprit de mise en œuvre, l'évaluation de la désirabilité et de la faisabilité du but choisi est biaisée de manière optimiste (p. ex., la relation romantique que j'ai choisie va fonctionner ; Puca, 2001). Avec un état d'esprit de mise en œuvre, les gens ont des prévisions plus positives en ce qui concerne la probabilité d'atteinte de leur but, car ils ont des croyances plus positives d'auto-efficacité et de contrôle personnel.

Le point essentiel dans la distinction entre les deux états d'esprit est que les différentes phases du processus motivationnel requièrent et bénéficient des états d'esprit différents. La fixation de but, riche en motivation, profite principalement de la pensée ouverte d'esprit et délibérative, alors que la phase d'efforts pour atteindre un but, riche en volition, profite principalement de la pensée de mise en œuvre fermée d'esprit.

2.3 *Conséquences des états d'esprit de délibération vs de mise en œuvre*

Le point important à souligner en ce qui concerne la distinction entre l'état d'esprit de délibération et celui de mise en œuvre est ceci : l'état d'esprit de mise en œuvre mène davantage à des efforts visant l'atteinte du but que celui de délibération. Lorsque les gens ont un état d'esprit de mise en œuvre plutôt qu'un état d'esprit de délibération, ils persévèrent plus longtemps (Brandstatter & Frank, 2002) et ont une meilleure performance (Armor & Taylor, 2003). Ceci est dû au fait que ces deux états d'esprit produisent des conséquences différentes.

Pour étudier les conséquences des états d'esprit de délibération *vs* de mise en œuvre, les chercheurs ont induit de manière expérimentale l'un ou l'autre état d'esprit chez des participant(e)s (voir Gollwitzer & Kinney, 1989). Pour induire un état d'esprit de délibération, les participant(e)s commencent par identifier un but ou une aspiration personnelle qu'ils ou elles envisagent pour le moment mais pour lequel ils ou elles ne se sont pas encore décidé(e)s (p. ex., « J'hésite à changer de master, mais je ne suis pas encore sûr(e) que je vais le faire »). Les participant(e)s font alors une liste de bénéfices et coûts associés à chaque aspiration ou but pris en considération. On leur demandait également d'estimer la probabilité que ces coûts et bénéfices se concrétisent si le but est ou n'est pas poursuivi. Pour induire un état d'esprit de mise en œuvre, les participant(e)s devaient avoir identifié un but ou une aspiration qu'ils ou elles prévoyaient d'atteindre endéans un certain laps de temps (p. ex., « À la fin du semestre, j'aurai fini d'écrire mon mémoire, et je le rendrai en première session »). Les participant(e)s font ensuite une liste de cinq étapes à franchir pour atteindre ce but. Plus précisément, les participant(e)s doivent noter le lieu et le moment associés avec chacune des cinq stratégies d'atteinte du but.

Après que l'un ou l'autre état d'esprit a été induit, les pensées des participant(e)s sont évaluées dans une seconde phase de l'étude. Dans l'état d'esprit de délibération, les gens sont « réglés cognitivement » pour se tourner vers des informations à propos des bénéfices et coûts des différents buts ; dans un état d'esprit de mise en œuvre, les gens sont « réglés cognitivement » pour se tourner vers des informations à propos de l'accomplissement du but et vers des stratégies par étapes de pensée et de résolution de problèmes (Gollwitzer, Heckhausen & Steller, 1990). Lorsque les gens ont un état d'esprit de mise en œuvre, ils ont nettement moins de pensées liées à la désirabilité du but choisi, et ne passent plus de

temps à réfléchir aux questions telles que « Est-ce que je devrais faire ça, ou autre chose ? » (Puca & Schmalt, 2001). Bien que la pensée de délibération soit précieuse et productive lors du processus motivationnel de fixation de but, c'est la pensée de mise en œuvre qui est plus productive pour le processus volitionnel d'efforts mis en œuvre pour atteindre le but.

3. État d'esprit 2 : État d'esprit de promotion/ de prévention

La théorie du focus régulateur suggère que les gens investissent des efforts pour atteindre leurs buts en utilisant deux orientations motivationnelles séparées et indépendantes (c'est-à-dire deux états d'esprit) : la promotion et la prévention (Higgins, 1997, 1998). Le premier système motivationnel est un style régulateur basé sur l'amélioration qui implique un focus de promotion, alors que le second système motivationnel est un style régulateur basé sur la sécurité qui implique un focus de prévention. Un focus sur la promotion implique une sensibilité à des résultats positifs. L'aspiration est d'obtenir quelque chose qu'on n'a pas encore. La personne aspire à s'approcher d'états finaux désirés et idéaux. Un focus sur la prévention implique une sensibilité à des résultats négatifs. L'aspiration est de ne pas perdre quelque chose qu'on a déjà. La personne aspire à garder un sentiment de devoir, d'obligation et de responsabilité. Vous trouverez une représentation graphique de ces deux états d'esprit régulateurs dans la figure 9.2. L'état d'esprit de promotion se trouve dans la

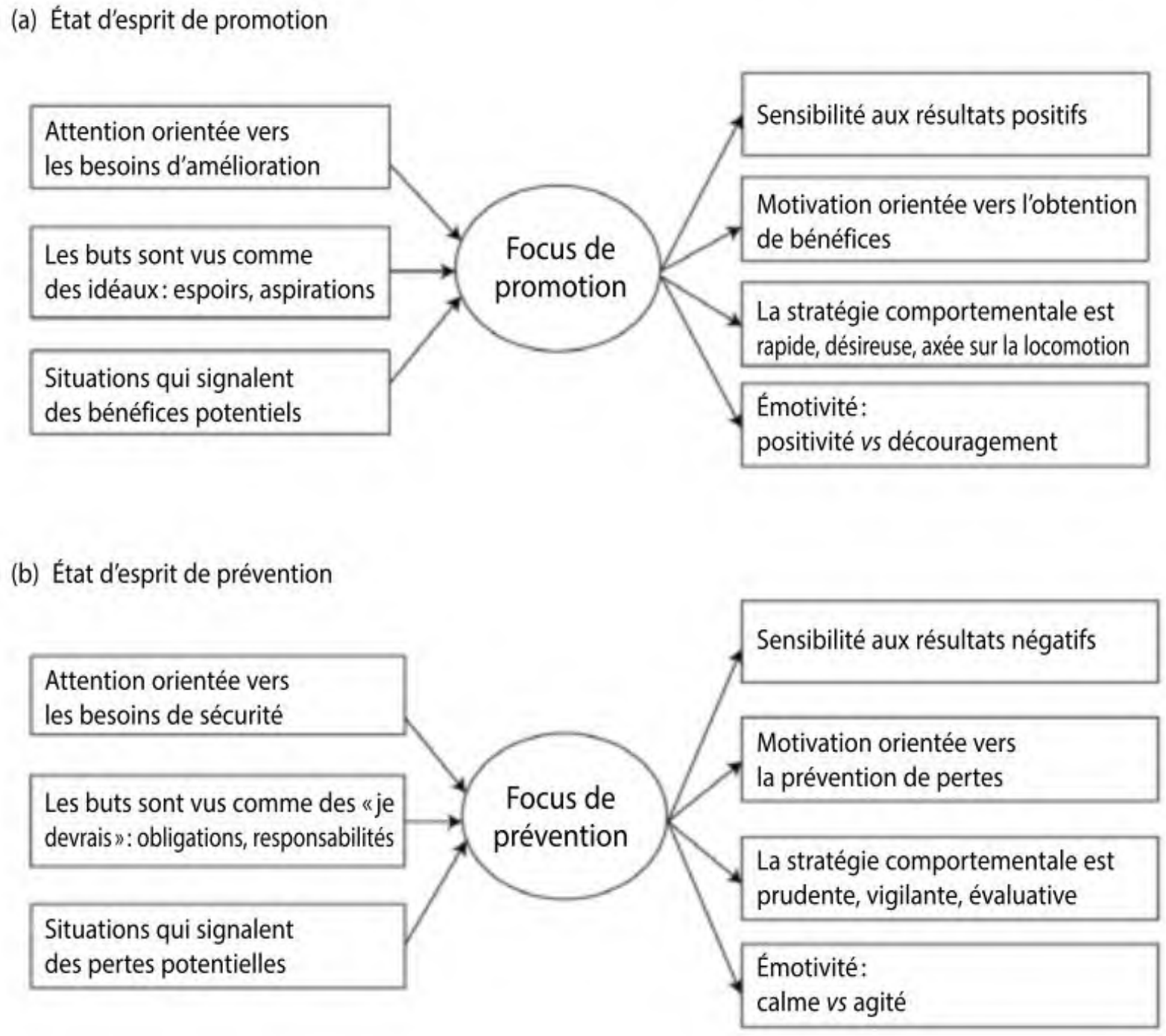


Figure 9.2.
Antécédents et conséquences des états d'esprit de promotion (a) et de prévention (b)

moitié supérieure de la figure, l'état d'esprit de prévention se trouvant dans la moitié inférieure. Dans les deux cas, les antécédents menant à l'adoption ou au développement d'un état d'esprit particulier sont indiqués dans la partie gauche de la figure, les conséquences de ces états d'esprit se trouvant dans la partie droite.

3.1 *État d'esprit de promotion*

Le focus régulateur de promotion se centre sur la possibilité d'un avancement. Avec un focus de promotion, l'individu est sensible aux conséquences positives, s'approche des possibilités de bénéfices, et adopte une stratégie comportementale impatiente que l'on peut décrire comme « foncer ». La préoccupation se centre sur la croissance, l'avancement et l'accomplissement, la personne aspirant à avancer d'un état neutre vers un état d'accomplissement d'un désir, souhait ou idéal. En bref, cela consiste à faire en sorte que des choses positives arrivent. Par exemple, la personne cherche à être diplômée, à développer une nouvelle compétence, à gagner plus d'argent et à soutenir ses ami(e)s. La réalisation de ces idéaux mène, au niveau émotionnel, à de la joie, du bonheur et de la satisfaction, mais lorsque ces idéaux ne sont pas réalisés, ceci mène au niveau émotionnel à un découragement, une déception, une insatisfaction et de la tristesse.

Les gens peuvent soit adopter un état d'esprit de promotion de manière stable (comme un trait de personnalité), soit cet état d'esprit peut être induit par la situation. Un individu qui est centré sur la promotion de manière stable a été socialisé de manière à croire que ce qui est important dans la vie est de faire en sorte que des choses positives aient lieu. Les parents ont tendance à adopter un mode soutenant et d'amélioration du soi, qui pousse l'enfant à accomplir des idéaux et à réaliser des aspirations (p. ex., « Mes parents me disaient qu'ils étaient fiers de moi quand j'essayais d'être doué(e) pour quelque chose » ; Keller, 2008 ; Manian, Strauman & Denney, 1998). Ces idéaux prennent la forme d'espoirs et d'aspirations. En plus du style parental, la tendance d'une personne à adopter un focus de promotion peut être augmentée par une culture dont le focus est sur la promotion (p. ex., l'Italie ; Fulmer *et al.*, 2010). Un individu dont le focus de promotion vient de la situation se trouve dans un environnement qui lui signale les possibilités de bénéfices et les opportunités d'avancement. Par exemple, pour induire de manière situationnelle le focus de promotion, les chercheurs demandent aux participants de penser à un idéal : « Décrivez en quoi vos espoirs et aspirations sont différents à présent de ce qu'ils étaient lorsque vous étiez enfant » (Freitas, 2002, p. 2).

3.2 *État d'esprit de prévention*

Le focus régulateur de prévention se centre sur la responsabilité et le devoir. Avec un focus de prévention, l'individu est sensible aux conséquences négatives, évite les possibilités de perte, et adopte une stratégie comportementale vigilante de prudence que l'on peut décrire comme « faire la chose raisonnable ». Les préoccupations tournent autour de la sécurité et de la responsabilité, la personne aspirant à éviter d'échouer dans la réalisation de ses devoirs, à respecter ses obligations et à endosser ses responsabilités. Ceci implique d'être prudent pour éviter que des choses négatives n'arrivent. Par exemple, la personne cherche la sécurité, à ne pas échouer, à ne pas perdre d'argent, à rester proche de ses ami(e)s. Lorsque la personne remplit ses devoirs, cela mène, au niveau émotionnel, au

calme et à la quiétude ; lorsque ces devoirs ne sont pas remplis, alors cela mène, au niveau émotionnel, à de l'anxiété, de l'agitation, de la peur et de la menace.

Les gens peuvent soit adopter un état d'esprit de prévention de manière stable (comme un trait de personnalité), soit cet état d'esprit peut être induit par la situation. Un individu qui est centré sur la prévention de manière stable a été socialisé de manière à croire que ce qui est important dans la vie est d'éviter que des choses négatives n'aient lieu. Les parents ont tendance à adopter un mode critique, punissant et restreignant, qui pousse l'enfant à respecter ses devoirs et à être vigilant (p. ex., « Mes parents me critiquaient souvent et me criaient souvent dessus » ; Keller, 2008 ; Manian, Strauman & Denney, 1998). Faire ce qu'on est supposé faire veut dire prendre des mesures pour maintenir le statu quo, et éviter de faire des erreurs, être responsable et éloigner le danger. En plus du style parental, la tendance d'une personne à adopter un focus de prévention peut être augmenté par une culture dont le focus est sur la prévention (p. ex., le Japon ; Fulmer *et al.*, 2010). Un individu dont le focus de prévention vient de la situation se trouve dans un environnement qui lui signale les possibilités de pertes en termes d'obligations et de responsabilités sociales. Par exemple, pour induire de manière situationnelle le focus de prévention, les chercheurs demandent aux participants de penser à un devoir : « Décrivez comment vos devoirs et obligations sont différents à présent de ce qu'ils étaient lorsque vous étiez enfant. »

3.3 *Définitions différentes de la réussite et de l'échec*

Selon le focus régulateur de la personne, la réussite et l'échec peuvent vouloir dire des choses différentes (Higgins, 1997). Pour une personne avec un focus de promotion, la réussite veut dire la présence d'un bénéfice. La personne aspire à obtenir un résultat positif, et ce résultat positif prend la forme d'un certain avancement ou une amélioration de l'état des choses. La réussite veut dire qu'il y a eu un changement, et que l'on a été capable de déplacer « l'état présent » pour qu'il soit plus proche de « l'état idéal ». La réussite a un sens spécial : que quelque chose de positif est arrivé. L'échec, quant à lui, veut dire qu'il y a eu une absence de gain. Il représente l'incapacité à améliorer son état actuel. Pour une personne avec un focus de promotion, l'échec n'a pas de sens spécial ; c'est un non-événement, car la personne est identique à ce qu'elle était avant. Pour l'individu dont le focus est sur la promotion, l'échec n'est pas motivant, alors que la réussite alimente et énergise le système au niveau motivationnel. Pour une personne avec un focus de prévention, la réussite veut dire l'absence d'une perte. La personne aspire à maintenir un état satisfaisant. La réussite veut dire qu'il n'y a pas eu de changement, et qu'un état de devoir a été maintenu de façon satisfaisante. En d'autres termes, la personne avait dès le départ un sentiment de devoir, de responsabilité et d'obligation, et a pris des mesures nécessaires pour perdre ce sentiment. Pour une personne avec un focus de prévention, la réussite n'a pas de sens spécial ; c'est un non-événement, car la personne est identique à ce qu'elle était avant. L'échec, quant à lui, veut dire qu'il y a eu un changement douloureux, une perte. Il veut dire que la personne n'a pas été capable de maintenir son soi obligé. L'échec a un sens spécial : que quelque chose de mal est arrivé (c'est-à-dire, n'a pas pu être prévenu). Pour la personne avec un focus de prévention, la réussite n'est pas porteuse de motivation, alors que l'échec alimente et énergise le système au niveau motivationnel.

3.4 *Différentes stratégies pour atteindre le but*

Selon son état d'esprit, la personne poursuit le but de manières différentes. Avec un focus de promotion, la stratégie, basée sur le gain, tourne autour de l'ouverture d'esprit, de l'exploration, de la locomotion et du désir d'approche. La locomotion dans ce contexte désigne le fait de prendre des mesures pour avancer de l'état présent à un état idéal. Elle correspond à l'idée de « foncer ». Avec un focus de prévention, la stratégie, basée sur la sécurité, tourne autour de la prudence, du maintien de l'engagement, du maintien du cap, de la protection des engagements, de l'évaluation de sa position et de la vigilance. Il s'agit d'évaluer de manière critique si le statu quo (une norme de devoir) a été maintenu. Elle correspond à l'idée de « faire la chose raisonnable ».

Ces deux stratégies différentes de poursuite de but soulèvent la question de savoir laquelle des deux est la plus productive ou la meilleure. Est-ce mieux d'agir pour accomplir quelque chose ou vaut-il mieux agir de façon responsable et avec prudence ? Il est intéressant de noter que la réponse à cette question dépend de l'état d'esprit de la personne. Lorsque la personne avec un focus de promotion poursuit un but tel qu'obtenir une bonne moyenne avec une grande locomotion, de tels comportements semblent « justes » et produisent un plus grand sentiment de satisfaction. Par exemple, pour une personne avec un focus de promotion, les stratégies suivantes semblent appropriées (Freitas & Higgins, 2002) :

- Faire les devoirs scolaires rapidement.
- Aller à tous les cours.
- Passer beaucoup de temps à la bibliothèque.
- Être préparé pour les examens.
- Augmenter la motivation pour avoir une moyenne élevée.

Toutefois, la personne avec un focus de prévention doit poursuivre ce même but d'obtenir une bonne moyenne avec beaucoup de prudence, car de tels comportements semblent « justes » et produisent un plus grand sentiment de satisfaction. Par exemple, pour une personne avec un focus de prévention, les stratégies suivantes semblent appropriées (Freitas & Higgins, 2002) :

- Arrêter de procrastiner.
- Éviter de rater des cours.
- Passer moins de temps à des fêtes.
- Éviter de passer un examen sans être préparé(e).
- Ne pas perdre la motivation pour avoir une moyenne élevée.

De plus, lorsqu'une personne avec un focus de promotion utilise une stratégie de prudence, ces comportements ne lui semblent pas « justes » et génèrent peu de satisfaction, tout comme lorsqu'une personne avec un focus de prévention utilise une stratégie de locomotion (Freitas & Higgins, 2002). Une stratégie comportementale n'est donc pas nécessairement meilleure que l'autre. Pour les personnes avec un focus de promotion, les actions de locomotion orientées sur l'accomplissement sont davantage source de plaisir, de réussite et de persévérance que les actions basées sur la vigilance ; pour les personnes avec un focus de prévention, les actions vigilantes visant la réussite sont davantage source de plaisir, de réussite et de persévérance que les actions basées sur l'accomplissement (Higgins, 2000).

3.5 *Les guides du soi liés aux idéaux et les guides du soi liés aux devoirs*

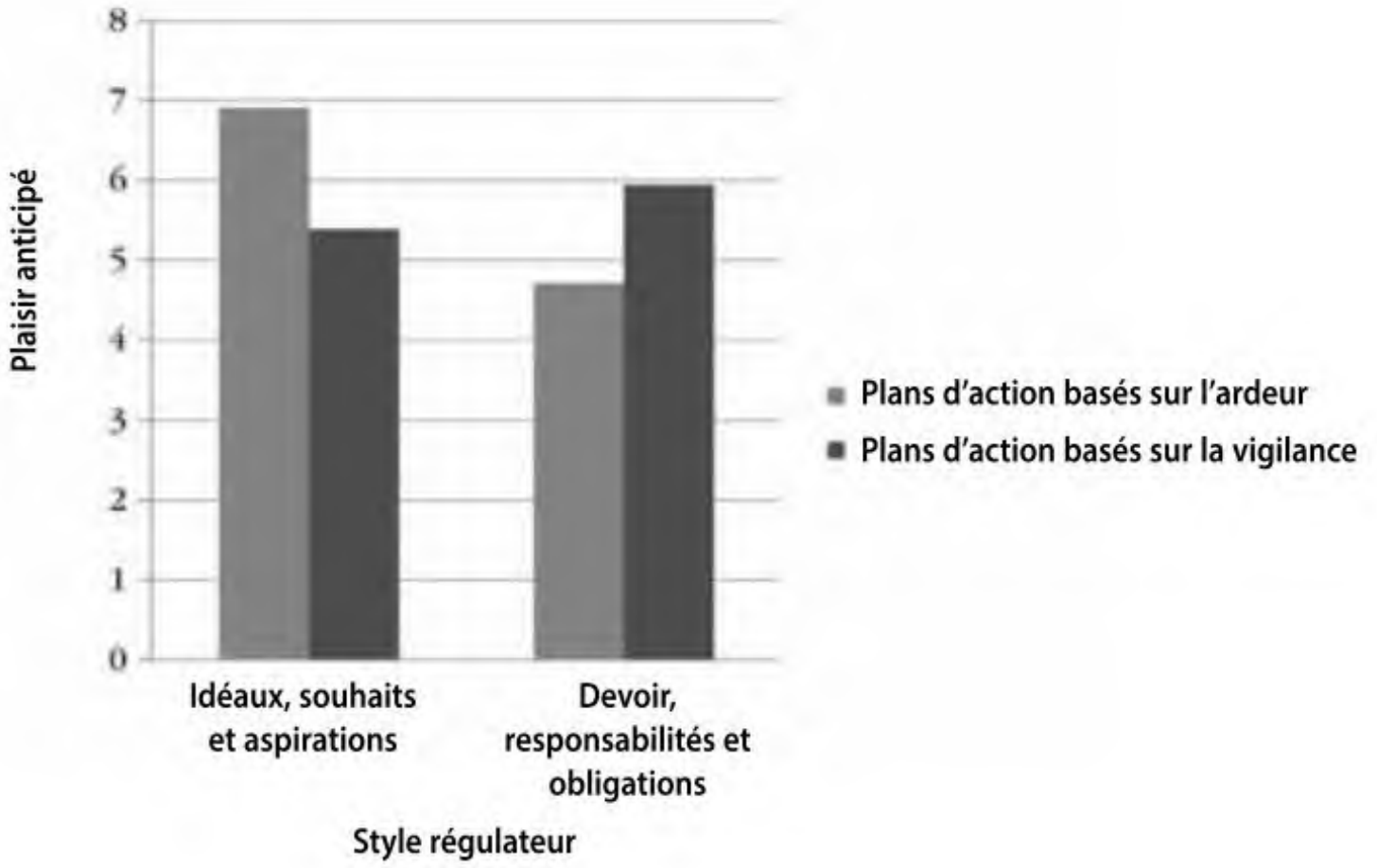
Un guide du soi lié à un idéal est un but (ou une norme ou une aspiration) qui correspond à quelque chose que l'on aimerait devenir. Le fait de suivre un guide du soi lié à un idéal mène la personne à adopter un style régulateur poussant à l'accomplissement et à une plus grande sensibilité à s'approcher d'opportunités d'avoir des résultats positifs. Un comportement d'approche enthousiaste est un moyen à la fois naturel et plaisant pour obtenir des résultats positifs, car la personne aspire à changer, à s'améliorer et à accomplir quelque chose de nouveau. Un guide du soi lié à un devoir est un but (ou une norme ou une aspiration) qui correspond à quelque chose dont les autres pensent que vous devriez le faire ou l'être. Le fait de suivre un guide du soi lié à un devoir mène la personne à adopter un style régulateur poussant à la responsabilité et à une plus grande sensibilité à la perte de quelque chose qu'on avait déjà. La vigilance prudente est un moyen à la fois naturel et plaisant d'éviter des résultats négatifs, car la personne aspire à être fidèle à son sentiment de devoir, d'obligation et de responsabilité.

Les idéaux et les devoirs font tous deux partie du système de soi (Higgins, 1987). Certaines situations et circonstances de vie poussent la personne à faire attention aux possibilités du soi lié aux idéaux, alors que d'autres situations et circonstances de vie poussent la personne à faire attention aux responsabilités du soi lié aux devoirs. Les stratégies pour atteindre les buts qui fonctionnent le mieux dépendent du fait que l'individu est davantage concentré sur les idéaux ou sur les devoirs. Par exemple, prenons une expérience lors de laquelle on demandait à une partie des participant(e)s de se concentrer sur leur soi idéal : « Veuillez penser à quelque chose que vous aimeriez faire dans l'idéal. En d'autres termes, veuillez penser à un souhait ou une aspiration que vous avez en ce moment » (Freitas & Higgins, 2002, p. 3). Aux autres participants, on demandait de se concentrer sur le soi obligé : « Veuillez penser à quelque chose que vous devriez faire. En d'autres termes, veuillez penser à un devoir ou une responsabilité que vous avez en ce moment » (Freitas & Higgins, 2002, p. 3). Ensuite, les participant(e)s des deux conditions devaient soit faire une liste de cinq plans d'action basés sur l'ardeur (c'est-à-dire, « Veuillez dresser une liste de stratégies que vous pourriez utiliser pour vous assurer que tout aille bien et vous aide à réaliser vos souhaits et aspirations. ») ou cinq plans d'actions basés sur la vigilance (c'est-à-dire, « Veuillez dresser une liste de stratégies que vous pourriez utiliser pour éviter que quelque chose se passe mal et vous empêche de réaliser votre devoir ou obligation. »). Enfin, tous les participant(e)s devaient évaluer à quel point ils/elles prendraient plaisir à mettre en œuvre les plans d'actions se trouvant sur leur liste.

Vous trouverez les résultats dans la figure 9.3 (Freitas & Higgins, 2002). Parmi les participant(e)s orienté(e)s vers les idéaux, les souhaits et les aspirations, les plans d'actions centrés sur l'ardeur étaient évalués comme plus plaisants, tandis que les plans d'action vigilants étaient évalués comme significativement moins plaisants. Parmi les participant(e)s orienté(e)s vers les devoirs, responsabilités et obligations, le pattern de résultats était tout à fait opposé : les plans d'actions vigilants étaient évalués comme plus plaisants, tandis que les plans d'action centrés sur l'ardeur étaient évalués comme significativement moins plaisants. Une étude par follow-up a produit des résultats similaires selon lesquels les personnes avec un focus de promotion trouvaient une activité plus intéressante lorsqu'elles s'engageaient dans cette activité pour le plaisir (plutôt que pour des raisons sérieuses), alors que les personnes avec un focus de prévention retiraient plus de plaisir dans une activité sérieuse par rapport à une activité pour le plaisir (Higgins *et al.*, 2010).

Figure 9.3.

Le plaisir tiré des plans d'action basés sur l'ardeur *vs* la vigilance dépend du focus régulateur de la personne (souhaits et idéaux *vs* devoirs et responsabilités)



3.6 *La congruence de la régulation prédit la force de la motivation et le bien-être*

La section précédente souligne l'importance de la congruence de la régulation, qui correspond au fait que les gens ont l'impression d'avoir de bonnes décisions et de bons comportements lorsqu'ils s'appuient sur des stratégies de poursuite de but qui sont congruentes avec leur état d'esprit (c'est-à-dire l'état d'esprit de prévention *vs* de promotion ; Higgins, 2000, 2005). Le sentiment que quelque chose « convient » veut dire que le but et les stratégies correspondent (la promotion correspond à la locomotion ; la prévention correspond à la vigilance). La congruence de la régulation produit également une augmentation de la force motivationnelle (Forster, Higgins & Idson, 1998). En d'autres termes, les personnes avec un focus de promotion investissent plus d'efforts, se sentent plus alertes, valorisent davantage l'expérience et ont un meilleur coping et une meilleure performance lorsqu'elles poursuivent leur objectif avec ardeur plutôt qu'avec vigilance, alors que les personnes avec un focus de prévention investissent plus d'efforts, se sentent plus alertes, valorisent davantage l'expérience et ont un meilleur coping et une meilleure performance lorsqu'elles poursuivent leur objectif avec vigilance plutôt qu'avec ardeur (Higgins, 2000, 2006 ; Keller & Bless, 2006). La congruence de la régulation contribue également de manière positive au bien-être psychologique car elle a pour conséquence que les gens ressentent davantage d'intérêt, de plaisir et de satisfaction dans ce qu'ils font, alors que l'incongruence de la régulation interfère avec les sentiments d'intérêt, de plaisir et de satisfaction.

Cette conclusion est l'occasion de ramener notre discussion aux deux ami(e)s aux états d'esprit différents dans la vignette d'introduction du chapitre. Les deux ami(e)s avaient le même but – se garer, faire un achat et emballer un cadeau –, mais leurs états d'esprit opposés les ont mené(e)s à avoir le sentiment que l'une des stratégies était plus appropriée qu'une autre. L'un(e) des ami(e)s valorisait la rapidité d'action, l'autre valorisait la précision. Ceci ne veut pas dire qu'une stratégie (être rapide, avoir une perspective globale, et juste foncer) est meilleure ou moins bonne qu'une autre (être précis, se concentrer sur les

détails, et faire la chose raisonnable) ; cela veut dire que, pour chaque personne, il y a une stratégie qui lui convient et qui est associée avec plus de plaisir et d'efforts que l'autre.

En fait, les deux états d'esprit sont nécessaires pour une poursuite de but optimale, et ceci est vrai au sein d'une même personne, au sein d'un couple, d'une équipe, d'un groupe et d'une société. La rapidité et la précision sont presque toujours plus efficaces que la rapidité sans la précision ou la précision sans la rapidité (Forster, Higgins & Bianco, 2003). Par exemple, aux États-Unis, les étudiant(e)s qui ont les moyennes les plus élevées sont ceux et celles qui adoptent un état d'esprit élevé en promotion et en prévention, et les soldats qui ont les meilleurs résultats lors de leur formation sont également ceux et celles qui adoptent à un état d'esprit élevé en promotion et en prévention (Kruglanski *et al.*, 2000). Pour un grand nombre de buts, la stratégie de poursuite la plus efficace est d'agir, alors qu'à d'autres moments, ce qui est le plus efficace est de prendre le temps d'analyser la situation (Kruglanski *et al.*, 2000). Les gens ont des stratégies préférées, et ces stratégies reflètent leur tendance à avoir un état d'esprit de prévention *vs* de promotion, mais il est également presque toujours vrai qu'un même objectif peut être atteint au travers de stratégies différentes. Un boulot bien fait est accompli de manière rapide et précise, et ceci requiert l'utilisation des deux états d'esprit.

4. État d'esprit 3 : État d'esprit de croissance/fixiste

L'état d'esprit de croissance *vs* fixiste concerne la manière dont les gens conçoivent leurs qualités personnelles, telles que l'intelligence et les traits de personnalité. De manière générale, la façon dont les gens conçoivent leurs qualités personnelles peut être caractérisée de deux façons (Dweck, 1999, 2006). Certaines personnes voient les qualités personnelles comme des caractéristiques figées et durables. La réflexion est qu'on est soit malin/maligne, soit bête, soit extraverti(e), soit introverti(e), et c'est comme ça (en d'autres termes, la qualité personnelle est fixe et figée). D'autres personnes quant à elles conçoivent les qualités personnelles comme des caractéristiques malléables qui peuvent être améliorées grâce aux efforts. On peut être bête ou introverti(e) au départ, mais on peut devenir plus malin/maligne ou plus extraverti(e) avec l'expérience, l'entraînement, l'effort, la pratique et la pensée stratégique (en d'autres termes, la qualité personnelle est malléable et peut être changée).

4.1 *État d'esprit fixiste*

Certaines personnes pensent que leurs qualités personnelles sont des attributs figés. Elles pensent qu'elles (et les autres) sont dotées de qualités fixes et figées. La réflexion est de type « Soit on a ce qu'il faut, soit pas » : certaines personnes sont malines ou créatives ou douées en maths alors que d'autres ne le sont pas. Les personnes ayant un état d'esprit fixiste sont parfois appelées des « entitéistes », car elles pensent qu'il existe des entités physiques dans la personne (p. ex., un « bon » cerveau, un gène de la créativité) qui déterminent à quel degré une personne a une certaine qualité (p. ex., de l'intelligence, de la créativité).

Lorsqu'une personne a un état d'esprit fixiste, elle a le sentiment que si elle a la qualité figée « en grande quantité », elle se porte bien. Par exemple, si elle croit qu'elle a un don pour les langues, alors elle s'attendra à réussir ses cours de langues à l'école. Toutefois, cette même personne pensera que si elle a une qualité figée « en faible quantité », alors elle se porte mal.

Par exemple, si elle croit qu'elle n'a pas les gènes pour être douée en sport, alors elle s'attendra à avoir une mauvaise performance si on l'invite à prendre part à un match de basket.

4.2 État d'esprit de croissance

Certaines personnes pensent que leurs qualités personnelles sont des attributs malléables. Elles pensent qu'elles (et les autres) peuvent augmenter, améliorer, renforcer et développer leurs qualités. La réflexion est de type « Plus vous essayez, plus vous apprenez, et plus vous deviendrez doué(e) » : tout le monde peut devenir plus malin ou créatif, en proportion des efforts consentis, de l'entraînement et de la pratique. Les personnes ayant un état d'esprit de croissance peuvent également être appelées les « incrémentalistes », car elles pensent que l'on peut améliorer les qualités personnelles avec le temps.

Lorsque les gens adoptent un état d'esprit de croissance, ils ont le sentiment que plus ils investiront d'efforts, plus ils vont apprendre, croître et se développer, et plus élevées seront leurs qualités personnelles. Les gens avec un état d'esprit de croissance se rendent compte que les gens peuvent commencer une tâche développementale avec une quantité différente de la qualité personnelle (intelligence, talent) impliquée dans celle-ci, mais ils pensent que le degré auquel ils investissent des efforts dans les processus d'apprentissage, de pratique et d'entraînement, ils finiront par avoir une plus grande intelligence ou un plus grand talent, et que les gains en termes de qualités personnelles s'expliqueront par les heures et années d'apprentissage, de pratique et d'entraînement investies dans l'effort développemental.

Pour rendre les états d'esprit de croissance / fixiste plus clairs, examinez si vous êtes d'accord ou non avec les deux propositions suivantes (Dweck, 1999) :

- L'intelligence est quelque chose qui ne peut pas beaucoup changer.
- Il est toujours possible de fortement changer l'intelligence d'une personne.

Les personnes avec un état d'esprit fixiste (c'est-à-dire les entitéistes) seront généralement d'accord avec la première proposition mais pas avec la seconde. Les personnes avec un état d'esprit de croissance (c'est-à-dire les incrémentalistes) seront généralement d'accord avec la seconde proposition mais pas avec la première.

4.3 Définition de l'effort

Pour la personne avec un état d'esprit fixiste, la définition de l'effort est « plus vous essayez, plus vous devez être bête ». Un niveau élevé d'effort veut dire qu'il y a un niveau faible d'habileté. Un niveau élevé d'effort est en effet une preuve que la personne manque d'habileté. La personne avec un état d'esprit de croissance définit l'effort comme un outil, un moyen par lequel les gens mettent en marche et vitalisent le développement de leurs compétences et habiletés. Vu cette introduction, imaginez votre réaction à la situation suivante.

> Vous voyez un casse-tête dans un magazine scientifique portant le titre « Testez votre QI ! ». Vous passez énormément de temps à essayer de le résoudre, vous vous embrouillez, vous recommencez, et après énormément d'efforts, vous parvenez à résoudre le casse-tête. Com-

> ment vous sentez-vous ? Vous sentez-vous bête parce que cela vous a pris autant de temps ? Ou alors vous sentez-vous intelligent(e) parce que vous avez travaillé durement et finalement trouvé la solution ? (Dweck, 1999, p. 39).

Dans le cadre d'une analyse motivationnelle, la définition de l'effort est d'importance cruciale lorsque l'individu est face à une tâche difficile, telle que le casse-tête ci-dessus (Hong *et al.*, 1999). Face à une tâche difficile, la personne a besoin d'un niveau élevé d'efforts. Toutefois, le fait d'investir un niveau élevé d'efforts crée un dilemme motivationnel pour la personne avec un état d'esprit fixiste. Un niveau élevé d'efforts est nécessaire, mais en même temps c'est ce niveau élevé d'efforts qui indique un niveau faible d'habiletés, ce qui est précisément ce qu'une personne entitéiste cherche à éviter (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Les personnes avec un état d'esprit fixiste n'ont pas l'impression qu'un niveau élevé d'efforts sera efficace, même dans le cas des tâches difficiles. Elles disent des choses du genre : « Si vous n'êtes pas doué(e) pour quelque chose, investir beaucoup d'effort ne servira à rien. » Ce que les gens avec un état d'esprit fixiste préfèrent vraiment est d'avoir de bons résultats sans devoir investir beaucoup d'efforts, car ceci confirmerait à quel point ils sont intelligents (Covington & Omelich, 1979). Donc, en ce qui concerne les tâches difficiles, les gens avec un état d'esprit fixiste ont tendance à adopter des patterns motivationnels inadaptés : ils (1) refusent d'investir des efforts, (2) utilisent de l'autosabotage pour protéger le soi et (3) ne comprennent ou n'apprécient jamais ce que l'investissement d'efforts peut leur apporter (Blackwell *et al.*, 2007 ; Dweck, 1999 ; Stipek & Gralinski, 1996 ; Zuckerman, Kieffer & Knee, 1998). Une personne avec un état d'esprit de croissance quant à elle comprend entièrement l'utilité de l'effort : l'effort est ce qui mène à l'apprentissage. L'effort est l'outil permettant de développer les qualités personnelles. Les incrémentalistes ne ressentent pas de conflit entre l'effort que requièrent les tâches difficiles et leur volonté de se retrousser les manches et de s'engager dans une tâche demandant des efforts et de la persévérance.

Le feed-back négatif fonctionne de la même façon que les tâches difficiles en ce qui concerne ses effets sur les personnes avec un état d'esprit fixiste *vs* de croissance (Hong *et al.*, 1999). Lorsqu'une personne avec un état d'esprit fixiste reçoit un feed-back négatif, elle tend à attribuer la faible performance à un manque au niveau de l'habileté. Une telle interprétation mène généralement à une réponse consistant à interrompre ses efforts. Lorsqu'une personne avec un état d'esprit de croissance reçoit un feed-back négatif, elle tend à attribuer la performance faible à un manque au niveau des efforts. Une telle interprétation mène généralement à une réponse consistant à augmenter ses efforts. Une augmentation des efforts est appropriée car la personne a besoin de prendre les mesures nécessaires pour contrecarrer l'échec et le feed-back négatif. L'essentiel est que les tâches difficiles, le feed-back négatif et même l'effort en lui-même représentent des choses différentes selon l'état d'esprit de la personne (de croissance *vs* fixiste). Le système de sens adopté par les personnes avec un état d'esprit de croissance est significativement plus adaptatif au niveau motivationnel que celui adopté par les personnes avec un état d'esprit fixiste.

Que l'état d'esprit de croissance soit, au niveau motivationnel, plus adaptatif que l'état d'esprit fixiste peut se comprendre non seulement par la différence en termes de définition de l'effort, mais également par une différence en termes de définition des stratégies et des attributions. Lorsque ces étudiant(e)s avec un état d'esprit de croissance réfléchissent à leurs échecs académiques, ils et elles mentionnent des stratégies compensatoires telles que « Je vais faire plus d'efforts pour ce cours à partir de maintenant ». L'étudiant(e) attribue l'échec académique à un manque d'efforts ou à une mauvaise stratégie (p. ex., « Je n'ai pas

assez étudié »). Un tel style d'attributions optimiste mène ensuite à une augmentation des efforts et de la persévérance. Lorsque ces étudiant(e)s avec un état d'esprit fixiste réfléchissent à leurs échecs académiques, ils et elles mentionnent des stratégies défaitistes telles que « Je vais abandonner ce cours ». L'étudiant(e) attribue l'échec académique à un manque d'habiletés (p. ex., « Je ne suis juste pas doué pour ce cours »). Un tel style d'attribution pessimiste mène ensuite à une diminution des efforts et de la persévérance, car l'attribution pessimiste n'ouvre tout simplement aucune voie à la réussite pour le cours en question. Plutôt que chercher une voie à la réussite, les étudiant(e)s avec un état d'esprit fixiste ont tendance à centrer leur attention sur le fait de trouver des moyens pour protéger leur image et leur estime d'eux-mêmes.

Les recherches ont montré que les croyances motivationnelles plus adaptatives qu'adoptent les étudiant(e)s avec un état d'esprit de croissance mènent à des conséquences positives en termes de performance. Une étude longitudinale a mesuré chez des étudiant(e)s leur état d'esprit de croissance et a ensuite suivi sur une période de deux ans leurs résultats scolaires. Chez les étudiant(e)s avec un état d'esprit de croissance, la performance s'était nettement améliorée sur la période de deux ans, alors qu'une telle amélioration n'était pas constatée chez les étudiant(e)s avec un état d'esprit fixiste (Blackwell *et al.*, 2007).

4.4 *Origine des états d'esprit de croissance/fixiste*

Les états d'esprit de croissance *vs* fixiste sont des cadres cognitifs qui sont appris, ce qui suggère la possibilité que ces états d'esprit soient le produit de l'histoire de socialisation de la personne. L'une des façons dont les enfants acquièrent un état d'esprit de croissance *vs* fixiste réside dans les éloges et critiques qu'ils reçoivent de la part de leurs parents et enseignant(e)s (Kamins & Dweck, 1999 ; Mueller & Dweck, 1998), car les éloges et critiques informent les enfants, de manière (relativement) subtile, à propos de leurs qualités et habiletés personnelles. Dans le cas des éloges quant aux habiletés, le feed-back des parents et enseignant(e)s évalue les qualités personnelles de l'enfant (p. ex., « tu es si malin/maligne », « tu as été méchant(e) ! »), et cette évaluation tend à faire naître chez les enfants un état d'esprit fixiste et un système de sens entitéiste. En revanche, dans le cas des éloges quant aux efforts, le feed-back des parents et enseignant(e)s évalue les stratégies de l'enfant (p. ex., « tu as travaillé si durement », « tu n'as pas travaillé aussi durement que les autres enfants »), et cette évaluation tend à faire naître chez les enfants un état d'esprit de croissance et un système de sens incrémentaliste.

Dans le cadre d'une démonstration expérimentale de ce processus développemental, des chercheurs ont demandé à des enfants d'âge scolaire de travailler sur une tâche similaire à ce qu'ils et elles font à l'école. Après avoir accompli la tâche, une partie des enfants recevaient un éloge par rapport à leur habileté (« Tu dois être vraiment malin/maligne »), d'autres recevaient un éloge par rapport à leurs efforts (« Tu as dû travailler vraiment fort »), et d'autres encore ne recevaient aucun éloge (le groupe contrôle). Les chercheurs et chercheuses ont ensuite mesuré toutes les attributions que faisaient les enfants pour leurs réussites, et leur tendance à adopter un état d'esprit de croissance ou fixiste. Les enfants qui avaient reçu des éloges quant à leur habileté faisaient plus d'attributions aux habiletés et adoptaient un état d'esprit fixiste, alors que les enfants qui avaient reçu des éloges quant à leurs efforts faisaient plus d'attributions aux efforts et adoptaient un état d'esprit de croissance (Mueller & Dweck, 1998). La suite de l'expérience consistait à demander à tous les enfants d'essayer de résoudre un problème difficile, et les chercheurs mesuraient leurs attributions

de l'échec, motivation intrinsèque et performance. Les enfants qui avaient reçu des éloges quant à leur habileté attribuaient leur échec à un manque d'habiletés, affichaient une forte diminution de leur motivation intrinsèque et avaient une faible performance, alors que les enfants qui avaient reçu des éloges quant à leurs efforts attribuaient leur échec à un manque d'efforts, avaient un niveau constant de motivation intrinsèque et avaient une meilleure performance (Mueller & Dweck, 1998).

Les critiques liées aux habiletés (p. ex., « Je suis très déçu(e) à ton égard ») et les critiques liées aux efforts/à la stratégie (p. ex., « Tu pourrais peut-être t'y prendre d'une autre façon ») produisent essentiellement les mêmes effets que les éloges liés aux habiletés et aux efforts, car les deux sont des messages de socialisation concernant les qualités ou stratégies de l'enfant (Kamins & Dweck, 1999).

Les états d'esprit de croissance et fixiste peuvent également être acquis par apprentissage ou entraînement. Dans le but d'apprendre l'état d'esprit de croissance à des élèves, une équipe de chercheurs a donné huit sessions de formation sur la pensée incrémentaliste à un groupe d'élèves de l'enseignement secondaire. La première session portait sur les données neuroscientifiques qui indiquent que l'intelligence peut être développée vu que les neurones et dendrites forment de nouvelles connexions. Une deuxième session montrait comment des tâches difficiles et stimulantes font croître le nombre de neurones. La troisième session portait sur une discussion en groupe sur le sujet « L'apprentissage rend plus intelligent ». Comparés aux élèves du groupe contrôle (qui n'assistaient pas à un entraînement), les élèves qui avaient reçu un entraînement concernant la pensée incrémentaliste étaient plus susceptibles d'adopter un état d'esprit de croissance et d'être évalué(e)s par leurs enseignant(e)s comme faisant preuve d'efforts et de motivation en classe ; les chercheurs ont également constaté chez ces élèves une augmentation longitudinale des résultats scolaires, amélioration qui n'était pas présente chez les élèves du groupe contrôle (Blackwell *et al.*, 2007).

Dans une étude sur des étudiant(e)s d'université, la moitié des étudiant(e)s recevaient un entraînement sur le fait que l'intelligence est malléable et peut être développée au travers de l'apprentissage et de l'expérience, alors que l'autre moitié des étudiant(e)s faisaient partie du groupe contrôle et ne recevaient donc pas d'entraînement. Lors de la première session, les étudiant(e)s étaient informé(e)s à propos de la faculté du cerveau à créer de nouvelles connexions et la façon dont il change et se développe en réaction à des activités stimulantes. Dans une seconde session, les étudiant(e)s devaient écrire une lettre à un(e) étudiant(e) en difficulté sur le fait que l'intelligence se développe avec le temps grâce aux efforts. Après avoir appris cette information, les étudiant(e)s dans le groupe expérimental estimaient tirer plus de plaisir de leurs efforts académiques et avaient une meilleure moyenne que les étudiant(e)s du groupe contrôle (Aronson, Fried & Good, 2002).

4.5 *Les différences en termes d'état d'esprit de croissance vs fixiste mènent à des différences en termes de buts de réussite*

Les états d'esprit de croissance *vs* fixiste sont importants pour les aspirations de réussite, car ils guident les types de buts que les gens poursuivent (Dweck, 1999 ; Dweck & Elliot, 1983 ; Elliot & Dweck, 1988). Dans les situations liées à la réussite, les personnes avec un état d'esprit fixiste (entitéistes) adoptent généralement des buts de performance. Les

personnes qui adoptent des buts de performance sont préoccupées par le fait d'avoir l'air intelligentes. En d'autres termes, elles sont préoccupées par le fait d'avoir une bonne performance, et ceci est particulièrement vrai lorsqu'il y a des gens qui les observent. Le but est d'utiliser la performance comme moyen de prouver que l'on est doté d'une caractéristique désirable en grande quantité (c'est-à-dire l'intelligence). En revanche, les personnes avec un état d'esprit de croissance (incrémentalistes) adoptent généralement des buts de maîtrise dans les situations de réussite. Les personnes qui adoptent des buts de maîtrise sont préoccupées par la maîtrise de quelque chose de nouveau ou de différent et par l'apprentissage ou la compréhension approfondie de quelque chose. En d'autres termes, elles sont préoccupées par le fait d'apprendre et de s'améliorer le plus possible. Le but est donc d'utiliser l'engagement par rapport à la tâche pour s'améliorer – pour devenir plus intelligent(e) en apprenant quelque chose de nouveau ou d'important.

Les deux types de buts – les buts de performance et les buts de maîtrise – sont courants dans la culture, et les deux incitent à la réussite (Elliot & Church, 1997 ; Harackiewicz *et al.*, 1997). Mais généralement, les situations sociales telles que le lieu du travail, le terrain de sport et la classe opposent ces deux types de buts l'un contre l'autre, et demandent (ou exigent d'eux ?) aux travailleurs/travailleuses, aux sportifs/sportives et aux étudiant(e)s de choisir un but plutôt qu'un autre. On requiert souvent des gens de choisir entre deux séquences d'actions qui leur permettent :

- d'avoir l'air malin/maligne et compétent(e) en sacrifiant l'apprentissage de quelque chose de nouveau ;
- d'apprendre quelque chose de nouveau, d'utile ou d'important en sacrifiant le fait de donner l'impression d'être malin/maligne ou compétent(e).

Par exemple, lorsque des étudiant(e)s choisissent des cours à option, parfois ils et elles choisissent des cours pour lesquels ils et elles sont sûr(e)s d'avoir une bonne performance, d'avoir l'air malin/maligne, de ne pas faire d'erreurs et de donner une bonne impression ; parfois, ils et elles choisissent des cours parce que ceux-ci vont leur apprendre quelque chose de nouveau, leur apporter des opportunités d'apprentissage et de développement de leurs compétences. Face à ce choix, environ la moitié de la population choisira un but de performance, et environ la moitié de la population choisira un but de maîtrise.

Lorsque des personnes avec un état d'esprit de croissance *vs* fixiste se trouvent face à une situation de réussite, elles choisissent des buts différents. Ceci est important car le type de but de réussite que l'on poursuit prédit la motivation, l'émotion et la performance futures de la personne (Ames & Archer, 1988 ; Stipek & Kowalski, 1989). Dans une série d'études auprès d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire et d'étudiant(e) d'université (Dweck & Leggett, 1988 ; Mueller & Dweck, 1998), les chercheurs évaluent l'état d'esprit de croissance *vs* fixiste des participant(e)s, et leur demandaient ensuite de choisir entre deux tâches : (1) une tâche amusante et simple (suffisamment simple pour qu'il n'y ait pas d'erreurs), ou (2) une tâche nouvelle, différente et difficile (avec un grand risque d'erreur, mais également une grande probabilité d'apprendre quelque chose d'utile). Plus les étudiant(e)s adoptaient un état d'esprit fixiste, plus ils/elles choisissaient l'opportunité de performance (option 1). Plus les étudiant(e)s adoptaient un état d'esprit de croissance, plus ils/elles choisissaient l'opportunité d'apprentissage (option 2).

Pour tester l'idée que les états d'esprit de croissance *vs* fixiste sont ce qui pousse les gens à choisir un objectif de réussite plutôt qu'un autre, des chercheurs ont manipulé de manière temporaire l'état d'esprit de croissance *vs* fixiste des participant(e)s en leur demandant de

lire un livret informatif donnant des informations convaincantes (et vraies) allant soit dans le sens de la théorie entitéiste de l'intelligence, soit dans le sens de la théorie incrémentielle de l'intelligence. Le livret comportait des passages à propos de l'intelligence écrits par des personnes célèbres (telles qu'Albert Einstein et Hellen Keller), la décrivant soit comme un trait fixe et inné, soit comme un talent malléable et acquis. Les participant(e)s étaient assigné(e)s de manière aléatoire à lire soit le livret « entitéiste », soit le livret « incrémentaliste ». Tous les participants recevaient alors le choix entre un but d'approche de la performance (la tâche est suffisamment difficile pour montrer que la personne est intelligente), un but d'évitement de la performance (la tâche est suffisamment simple pour ne pas faire d'erreurs) ou un but de maîtrise (la tâche est difficile, nouvelle et différente, permettant donc d'apprendre des choses). Comme vous pouvez le voir dans le tableau 9.2, les étudiant(e)s qui avaient lu le passage allant dans le sens de la conception entitéiste de l'intelligence étaient significativement plus susceptibles de poursuivre un but de performance (81,8 %) plutôt qu'un but de maîtrise (18,2 %), alors que les étudiant(e)s qui avaient lu le passage allant dans le sens de la conception incrémentaliste de l'intelligence étaient significativement plus susceptibles de poursuivre un but de maîtrise (60,9 %) plutôt qu'un but de performance (39,1 %).

Tableau 9.2.

Effet des théories implicites (entitéiste, incrémentaliste) sur les choix de buts liés à la réussite (approche de la performance, évitement de la performance, maîtrise)

Théorie implicite	Choix du but		
	But d'approche de la performance	**But d'évitement de la performance**	**But de maîtrise**
Entité (n = 22)	50.0	31.8	18.2
Incrémentiel (n = 41)	9.8	29.3	60.9

Note : Les chiffres représentent des pourcentages, et la somme des deux rangées est 100 %.

Source : A social-cognitive approach to motivation and personality, par C. S. Dweck & E. L. Leggett, 1988, *Psychological Review*, *95*, 256–273. Copyright 1988 par l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.

Ces résultats mènent à deux conclusions. Premièrement, les états d'esprit de croissance et fixiste sont malléables et peuvent être changés (p. ex. avec les livrets). Deuxièmement, les états d'esprit de croissance et fixiste poussent les gens à poursuivre soit des buts de performance, soit des buts de maîtrise (voir les résultats dans le tableau 9.2). De plus, ces résultats soulignent le besoin de comprendre ce que sont les buts liés à la réussite et les raisons pour lesquelles ils sont importants.

4.6 *Les buts liés à la réussite*

La plupart des théories de la motivation à la réussite (présentées dans le chapitre 7) conçoivent le comportement visant la réussite comme un choix : approcher la norme d'excellence ou l'éviter. La question centrale consiste à savoir si la personne va s'approcher du succès ou s'éloigner de l'échec, et si oui, avec quelle intensité, latence et persévérance ce choix sera poursuivi. Les chercheurs dans le domaine des buts liés à la réussite, toutefois, sont plus intéressés par les raisons pour lesquelles le comportement visant la réussite a lieu plutôt que si oui ou non ce comportement aura lieu. Ceci est dû au fait que, dans la vie de tous les jours, les normes d'excellence nous sont généralement imposées, nous ne les cherchons pas. En d'autres termes, on nous demande (et souvent même on nous impose) de nous approcher d'une norme d'excellence qui nous est présentée, que ce soit à l'école

(un examen), au travail (un quota de ventes), au sport (un adversaire), et ainsi de suite. Dans ce type de situations, un comportement d'approche est tenu pour acquis (car il est requis), et la question devient alors pourquoi adopter un but de réussite plutôt qu'un autre.

Il est important de faire cette distinction, car elle permet de différencier le concept de « buts » de celui de « buts visant la réussite ». Les buts (p. ex., « Mon but est de remporter le tournoi ») représentent le résultat désiré que la personne s'efforce d'atteindre. Selon la difficulté, la spécificité et la concordance de ce but avec le soi, la personne va avoir un certain niveau de comportements visant la réussite (c'est-à-dire des efforts). Les buts de réussite (p. ex., « Mon but est de développer de plus grandes compétences ») concernent les raisons pour lesquelles la personne essaie d'accomplir quelque chose. En d'autres termes, pourquoi la personne essaie-t-elle de remporter le tournoi : espère-t-elle développer ses compétences, apprendre davantage et améliorer ses habiletés (but de maîtrise), ou cherche-t-elle à prouver sa compétence et faire une meilleure performance que les autres (but de performance) ?

Tels que résumés dans le tableau 9.3, les deux principaux buts liés à la réussite sont les buts de maîtrise et les buts de performance (Ames & Archer, 1988 ; Dweck, 1986 ; Kaplan & Maehr, 2007 ; Nicholls, 1984 ; Spence & Helmreich, 1983). Ces deux buts diffèrent l'un de l'autre en ce qui concerne la compréhension qu'a la personne de ce que constitue la compétence (Elliot & McGregor, 1999). Dans le cas des buts de maîtrise, la personne qui se trouve face à la norme d'excellence cherche à développer de plus grandes compétences, à faire des progrès, à améliorer le soi et à surmonter des défis grâce à des efforts intenses et persévérants. Atteindre un but de maîtrise consiste à faire des progrès selon une norme imposée à soi-même. Dans le cas des buts de performance, la personne qui se trouve face à la norme d'excellence cherche à démontrer sa compétence, à prouver son niveau élevé d'habiletés, à avoir une meilleure performance que les autres et à réussir sans faire d'efforts apparents. Atteindre un but de performance consiste à avoir une meilleure performance que les autres.

La distinction entre les buts de maîtrise et les buts de performance est importante, car l'adoption des buts de maîtrise dans un contexte de réussite (p. ex., à l'école, au travail, au sport) est associée avec des pensées, sentiments et comportements qui sont positifs et productifs, alors que l'adoption de buts de performance dans un contexte de réussite est associée avec des pensées, sentiments et comportements relativement négatifs et improductifs (Ames & Archer, 1988 ; Dweck, 1999 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Harackiewicz & Elliot, 1993 ; Linnenbrink, 2005 ; Nolen, 1988 ; Spence & Helmreich, 1983). Les bénéfices de l'adoption d'un but de maîtrise, plutôt que de performance, sont indiqués dans la figure 9.4.

Lorsque les gens adoptent des buts de maîtrise (*vs* un but de performance), ils ont tendance à (1) préférer les tâches difficiles et stimulantes plutôt que les tâches faciles, malgré le fait que ces dernières lui permettraient de démontrer ses habiletés (Ames & Archer,

Tableau 9.3.
Différences entre les buts de maîtrise et de performance

Adoption d'un but de maîtrise	Adoption d'un but de performance
Développer ses compétences	Prouver ses compétences
Faire des progrès	Monter un niveau élevé d'habiletés
Améliorer le soi	Avoir une meilleure performance que les autres
Surmonter des difficultés grâce aux efforts et à la persévérance	Réussir sans efforts apparents

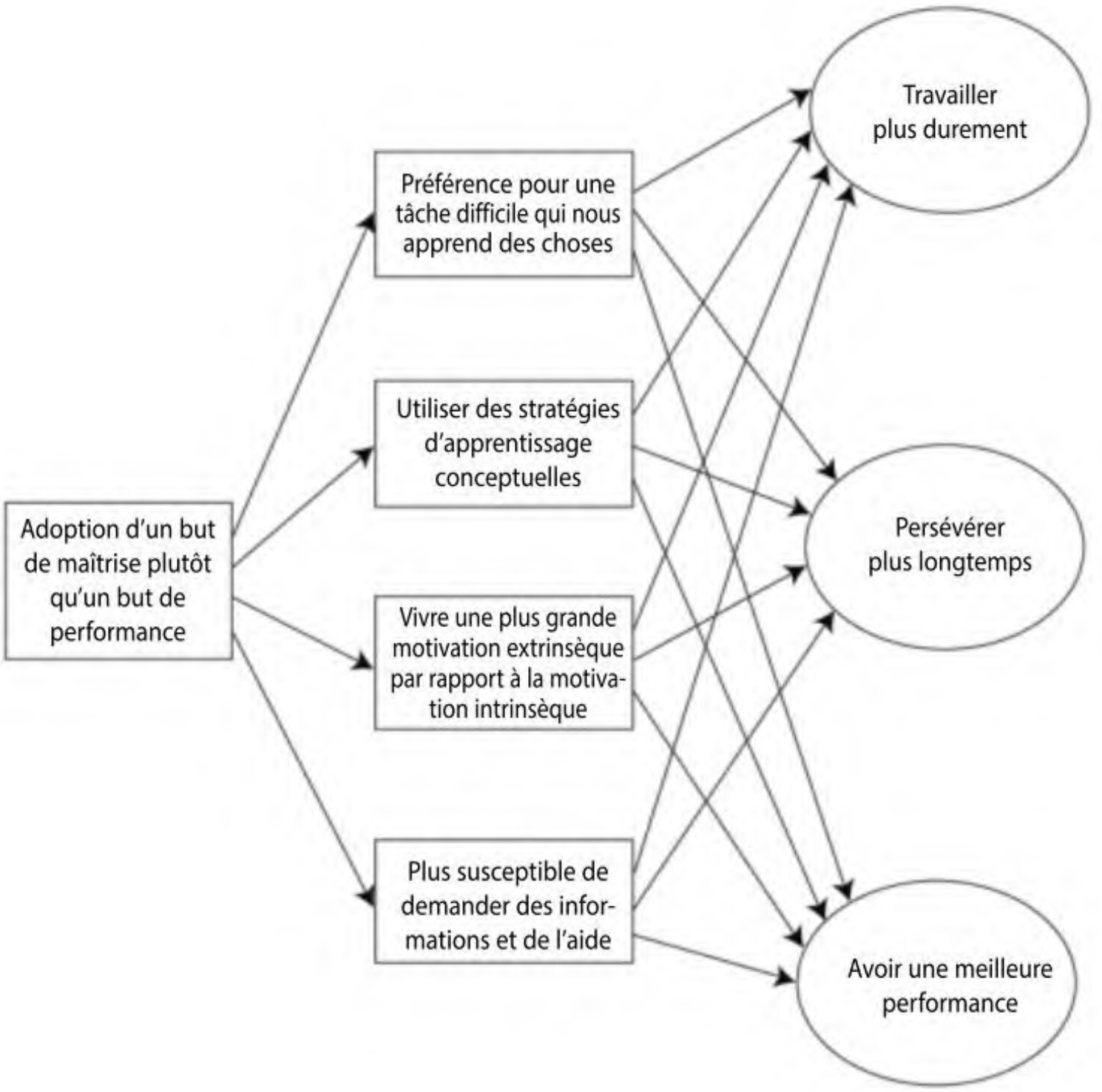


Figure 9.4.
Pensées, sentiments et comportements positifs et productifs associés avec les buts de maîtrise

1988 ; Elliot & Dweck, 1988) ; (2) utilisent des stratégies d'apprentissage conceptuelles (telles que le fait de lier des informations nouvelles à des connaissances existantes) plutôt que des stratégies d'apprentissage superficielles (telles que l'apprentissage par cœur) (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988 ; Nolen, 1988) ; (3) sont plus susceptibles d'être motivées intrinsèquement qu'extrinsèquement (Heyman & Dweck, 1992) ; et (4) sont plus susceptibles de demander de l'aide et des informations aux autres qui leur permettront de continuer à travailler seuls (Newman, 1991). Ces stratégies adaptatives permettent aux personnes ayant des buts de maîtrise de travailler plus durement (augmenter les efforts face aux difficultés plutôt qu'être passif(ve) ou abandonner ; Elliot & Dweck, 1988), de persévérer davantage (Ellion & Dweck, 1988) et d'avoir une meilleure performance (Spence & Helmreich, 1983).

Pour les psychologues de l'éducation, le concept de buts de réussite est utile pour comprendre la motivation à la réussite des élèves et étudiant(e)s (Ames & Archer, 1988). Une raison pour laquelle les buts de réussite sont intéressants pour les spécialistes de l'éducation est que les enseignants exercent une forte influence sur les buts de réussite de leurs élèves et étudiant(e)s. Ce que font les enseignant(e)s pour promouvoir les buts de maîtrise ou les buts de performance durant le cours est indiqué dans le tableau 9.4.

Donc, pour promouvoir les buts de maîtrise plutôt que les buts de performance, les enseignant(e)s (et les entraîneurs, parents, managers, etc. ; voir Duda, 2005, pour une vue d'ensemble des buts de réussite dans le sport) peuvent définir le succès comme une amélioration, valoriser les efforts, transmettre l'idée que la satisfaction provient de l'inves-

Tableau 9.4.
Manifestation des buts de maîtrise et de performance dans le contexte de la classe

Dimension du climat	But de maîtrise	But de performance
Le succès est défini comme	Amélioration, progrès	Notes élevées, performance normative élevée
Le plus de valeur est accordée à	Efforts, apprentissage	Habileté élevée
Les raisons de la satisfaction	Travail dur, défi	Avoir une meilleure performance que les autres
L'enseignant(e) est orienté vers	Comment les élèves/ étudiant(e)s apprennent	La performance des élèves/ étudiant(e)s
Voit les erreurs comme	Faisant partie de l'apprentissage	Générant de l'anxiété
Focus de l'attention	Processus de l'apprentissage	Sa propre performance par rapport à celle des autres
Les raisons des efforts	Apprendre quelque chose de nouveau	Notes élevées, avoir une meilleure performance que les autres
Critères pour l'évaluation	Progrès absolu	Normatifs

Note : Le tableau peut être interprété en sélectionnant l'une des dimensions du climat dans la classe avant de lire.

Source : Achievement goals in the classroom : Students' learning strategies and motivation processes, par C. Ames & J. Archer, 1988, *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260-267. Copyright 1988 de l'American Psychological Association. Reproduit avec permission

tissement d'efforts, se concentrer sur la façon dont apprennent leurs élèves/étudiant(e)s, voir les erreurs comme une partie naturelle et bienvenue du processus d'apprentissage, expliquer l'utilité des efforts lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau, et évaluer leurs élèves/étudiant(e)s selon leur amélioration et leurs progrès. Lorsque les enseignant(e)s créent intentionnellement un tel climat d'apprentissage, les élèves/étudiant(e)s sont plus susceptibles d'adopter des buts de maîtrise que de performance (Maehr & Midgley, 1996 ; Meece & Miller, 1999).

4.6.1 Rassembler les approches classique et contemporaine de la motivation à la réussite

Les approches classique (la théorie d'Atkinson ; chapitre 7) et contemporaine (les buts liés à la réussite) de la motivation à la réussite peuvent être combinées en un seul modèle complet (Elliot, 1997). Dans le modèle complet, il existe des buts de maîtrise et deux types de buts de performance liée à la réussite : l'approche de la performance et l'évitement de la performance.

Les concepts classiques de la motivation à la réussite (motivation à la réussite, peur de l'échec, croyances de compétence) servent de conditions antécédentes qui influencent les types spécifiques de buts que la personne adopte dans une certaine situation de réussite. Par exemple, comme l'illustre la figure 9.5, les personnes ayant un grand besoin de réussite ont tendance à adopter des buts d'approche de la performance, les personnes ayant une peur de l'échec ont tendance à adopter des buts d'évitement de la performance, et les personnes ayant des attentes de compétence élevée spécifique à la tâche ont tendance à adopter des buts de maîtrise.

La figure 9.5 montre les résultats d'une étude qui a évalué chez des étudiant(e)s les aspirations à la réussite, les buts de réussite, les résultats scolaires et la motivation intrinsèque concernant un cours à l'université (Elliot & Church, 1997). Le besoin de réussite était un

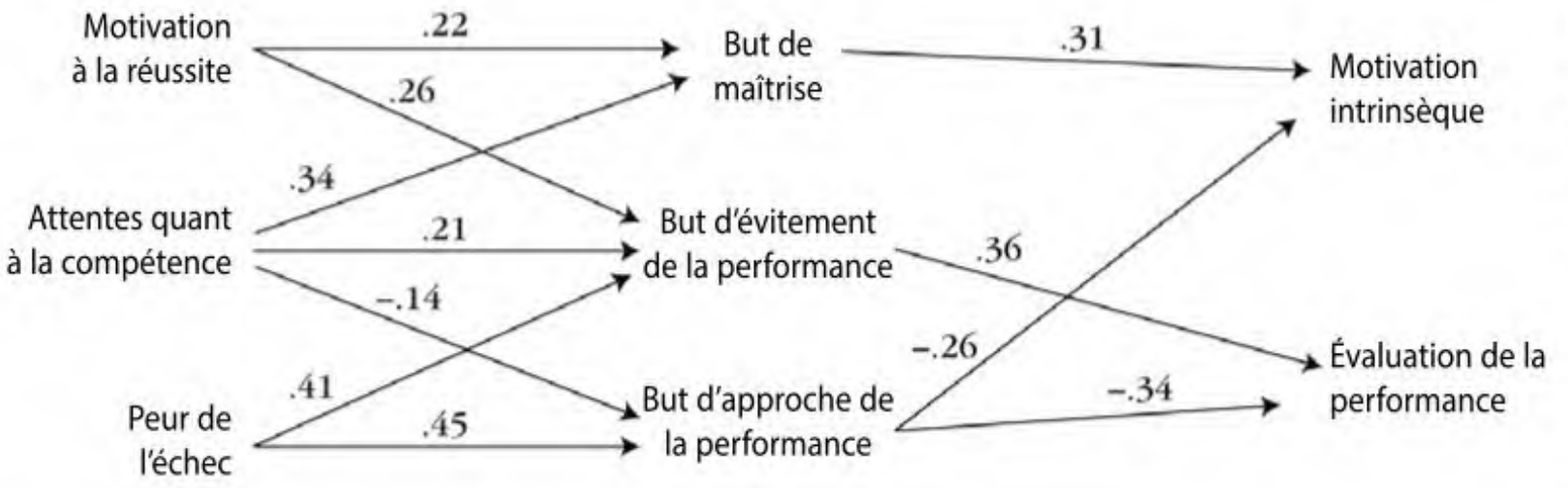


Figure 9.5.

Antécédents et conséquences des trois buts liés à la réussite.

Source : A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, par A.J. Elliot & M.A. Church, 1997, *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232. Copyright 1997 de l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.

antécédent de l'adoption de buts de maîtrise et d'approche de la performance, la peur de l'échec était un antécédent de l'adoption de buts d'approche de la performance et d'évitement de la performance (en d'autres termes, les buts liés à la performance en général), les attentes liées à la compétence étaient un antécédent de l'adoption de buts de maîtrise et d'approche de la performance et du rejet de buts d'évitement de la performance (attention au signe négatif de -.14). De plus, une fois que ces types de buts de réussite étaient adoptés, les buts de maîtrise augmentaient la motivation intrinsèque alors que les buts d'évitement de la performance diminuaient la motivation intrinsèque, et les buts d'approche de la performance augmentaient la performance alors que les buts d'évitement de la performance diminuaient la performance (Elliot & Church, 1997).

Pour vous donner une meilleure idée de ce à quoi correspondent les buts d'approche de la performance et d'évitement de la performance, voici des exemples d'items de l'Achievement Goal Questionnaire – Revised (Elliot & Muruyama, 2008) :

- But d'évitement de la performance : Mon but est d'avoir une meilleure performance que les autres étudiant(e)s.
- But d'approche de la performance : Mon but est d'éviter d'avoir une moins bonne performance que les autres.
- But de maîtrise : Mon but est de maîtriser complètement le contenu présenté dans ce cours.

Combiner les approches classique et contemporaine de la motivation à la réussite permet de surmonter les limites de chaque approche individuelle (Elliot, 1997). Le problème de l'approche classique est que les traits de personnalité sont des mauvais prédicteurs des comportements visant la réussite dans des situations spécifiques. En d'autres termes, les facteurs généraux de personnalité ne sont pas nécessairement des régulateurs des comportements visant la réussite dans des domaines spécifiques de la vie tels que l'école, les sports et le travail. Une personne peut faire beaucoup d'efforts visant la réussite au travail, mais avoir une grande peur de l'échec dans les situations sociales. Le problème avec l'approche des buts liés à la réussite est qu'elle ne répond pas à la question des origines de ces différents types de buts de réussite. En d'autres termes, si vous savez qu'un joueur ou une joueuse de foot a un but d'approche de la performance (p. ex., d'être celui de l'équipe qui marque le plus souvent), la question reste de savoir pourquoi il a adopté ce but de réussite plutôt qu'un autre. Ensemble, ces deux théories peuvent prédire le comportement visant la réussite dans des situations spécifiques (en utilisant les buts de réussite) et peuvent expliquer d'où proviennent ces buts de réussite (en utilisant les traits de personnalité et les perceptions de compétence).

4.6.2 Motivation à l'évitement et mal-être

La majeure partie de la discussion sur le sujet de la motivation à la réussite se centre sur l'aspect de l'« approche », qui est l'étude des conditions dans lesquelles et des raisons pour lesquelles les gens investissent des efforts et de la persévérance pour dépasser une norme d'excellence. Toutefois, la peur de l'échec est également importante, vu qu'elle agit comme une force qui s'oppose aux efforts visant la réussite en interférant avec la performance, la persévérance et l'émotivité des gens (Birney *et al.*, 1969 ; Elliot & Sheldon, 1997 ; Schmalt, 1982). La peur de l'échec est une force antagoniste fonctionnelle car elle pousse les gens à adopter des buts d'évitement de la performance, tels que le fait de tenter d'éviter de faire des erreurs, d'avoir une mauvaise performance ou de se mettre dans l'embarras. Ces buts orientés vers l'évitement mènent les gens à avoir de mauvaises

Encadré 9.1.
Réduire l'anxiété de la réussite

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour pouvoir réduire l'anxiété et les mauvaises performances dans les situations de réussite.

Quel est le degré d'anxiété que vous ressentez lorsque vous passez un examen à l'université, lorsque vous avez un match, lorsque vous faites une présentation, ou lorsque vous travaillez sur un projet tel qu'une réparation ? À chaque fois que nous nous trouvons face à une norme d'excellence – une tâche dont on sait qu'elle va mener à une évaluation de réussite/échec de la part de soi et d'autres – nous ressentons non seulement de l'enthousiasme et un désir de participer, mais également une anxiété et un désir de tout éviter. Un(e) sportif(ve) qui participe à une course, par exemple, a envie de tester ses compétences mais a également peur de se mettre dans l'embarras face aux gens qui l'observent.

La façon la plus simple de réduire l'anxiété dans des situations de réussite est de changer le contenu de vos pensées. Juste avant la course, par exemple, la personne qui est impatiente pense « Je veux finir la course en moins de 10 minutes », alors que la personne anxieuse pense « J'ai peur de finir en dernier lieu » (Schmalt, 1999). Notez que ces pensées correspondent aux exemples de buts d'approche de la performance et les buts d'évitement de la performance décrits plus haut.

Est-ce vraiment aussi simple de contrôler son niveau d'anxiété ? Suffit-il de changer ses buts pour changer son niveau d'anxiété ? En fait, non, pour deux raisons. Premièrement, changer ce que l'on pense n'est pas si simple. Les pensées sont généralement fortement ancrées. Deuxièmement, les situations de réussite génèrent elles-mêmes de l'anxiété – les deadlines, la présence d'un public, la difficulté de la tâche, etc. Notre propre névrosisme (instabilité émotionnelle) contribue également à notre anxiété.

Toutefois, l'anxiété liée à la réussite peut prendre deux formes : les préoccupations cognitives et le bouleversement émotionnel (« hyperémotivité »). La bonne nouvelle est que l'hyperémotivité physiologique ne sape pas la performance dans des situations de réussite ; seules les préoccupations cognitives affectent celle-ci (Elliot & McGregor, 1999). La cause principale de préoccupations dans les situations de réussite réside dans les buts d'évitement de la performance. En d'autres termes, les origines des préoccupations sont les buts d'évitement de la performance, du type « Je veux juste éviter de faire une erreur ». Donc, d'une certaine façon, ces buts d'évitement sont simples. Changez les buts liés à la réussite, et vous changez l'anxiété par rapport à la réussite.

Si l'on cherche à réduire l'anxiété liée aux préoccupations, un conseil que l'on peut donner est de transformer les buts de performance en buts d'approche de la performance (ou en buts de maîtrise). L'anxiété basée sur l'excitation pourrait toujours être présente (p. ex., vous pourriez toujours ressentir de la nervosité lorsque vous vous adressez à un public), mais l'anxiété basée sur les préoccupations, qui est celle qui est la plus nuisible pour la performance, va disparaître au fur et à mesure que les buts d'évitement de la performance seront traduits en buts d'approche de la performance.

Ce conseil correspond à la procédure utilisée dans les expériences portant sur la manière dont les buts de réussite affectent la motivation, l'anxiété et la performance. On donne à un groupe de participant(e)s un but d'approche de la performance : « Montrez que vous avez une habileté élevée. » On donne à un second groupe de participant(e)s un but d'évitement de la performance : « Faites en sorte que votre performance ne soit pas pire que celle des autres. » Le premier groupe ressent moins d'anxiété que le second (Elliot, 1999 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & McGregor, 1999). Ce type d'expériences illustre que les expérimentateurs et expérimentatrices peuvent changer le contenu de leurs pensées. Il va sans dire que les personnes elles-mêmes peuvent suivre cet exemple et adopter elles-mêmes de manière intentionnelle des buts de maîtrise et d'approche de la performance, qui réduisent l'anxiété.

performances, à abandonner rapidement et à se désintéresser de ce qu'ils sont en train de faire (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Roney, Higgins & Shah, 1995).

Cette relation (peur de l'échec → buts d'évitement de la performance → stratégie inadaptée dans les situations de réussite) a des implications importantes pour l'ajustement et la santé mentale de la personne. Plus les gens ont peur de l'échec, plus ils sont susceptibles d'adopter des buts d'évitement de la performance. Et plus une personne a des buts d'évitement, moins bon tendra à être son bien-être subséquent, évalué par des mesures telles que l'estime de soi, le contrôle personnel, la vitalité, la satisfaction par rapport à la vie et le mal-être psychologique (Elliot & Sheldon, 1997). La raison principale pour laquelle le bien-être souffre de l'adoption de buts d'évitement de la performance, est que le fait d'éviter à ce point de mauvaises performances mène la personne à réguler son comportement quotidien de manière à produire une insatisfaction, des affects négatifs et peu de jouissance et d'accomplissement. Le fait de constamment essayer d'éviter de se mettre dans l'embarras, même si c'est réussi, a des conséquences néfastes sur le bien-être, comme le souligne l'encadré 9.1.

Une étude par follow-up a montré que des caractéristiques dispositionnelles supplémentaires, telles que le névrosisme et des compétences générales faibles (p. ex., faibles compétences sociales, mauvaise gestion du temps) prédisposent les personnes à adopter des buts d'évitement de la performance (Elliot, Sheldon & Church, 1997). Les personnes ayant une peur de l'échec, un niveau élevé de névrosisme et un niveau faible de compétences de vie ont tendance à adopter des buts d'évitement de la performance (p. ex., éviter de se mettre dans l'embarras à une fête, éviter de se sentir seul(e), éviter de fumer ou de boire). Le fait d'éviter de faire quelque chose s'avère être difficile par rapport au fait d'essayer de faire quelque chose (p. ex., se faire des amis à une soirée). Lorsque les gens poursuivent des buts d'évitement, ils ont généralement la perception de faire peu de progrès dans leurs efforts, et c'est cette perception de manque de progrès qui mène à une insatisfaction, à des affects négatifs, à une diminution de l'intérêt et à une diminution du bien-être psychologique.

5. État d'esprit 4 : Dissonance cognitive

La plupart des gens se considèrent comme compétents, moraux et raisonnables. Il y a tellement de gens qui ont une telle conception favorable d'eux-mêmes qu'avoir une image positive de soi peut être considéré comme un état d'esprit presque universel. Cet état d'esprit est différent des trois premiers discutés dans ce chapitre (de délibération *vs* de mise en œuvre, de promotion *vs* de prévention, et de croissance *vs* fixiste), car il s'agit d'un état d'esprit qui est singulier et non dual. En d'autres termes, presque tout le monde autour de nous a un état d'esprit amenant à déclarer : « Je suis une personne compétente, morale et raisonnable. »

Bien que presque tout le monde ait cet état d'esprit favorable, il arrive souvent que des gens s'engagent dans un comportement qui les fait se sentir stupides, immoraux et non raisonnables. Par exemple, les gens fument des cigarettes, jettent les ordures, mentent par omission, négligent de recycler, conduisent leur voiture imprudemment, s'absentent lors des cours, agissent de manière impolie envers les étrangers, et s'engagent dans d'autres conduites hypocrites. Lorsque les croyances concernant ce qu'est le soi et ce que fait le soi sont incompatibles (c'est-à-dire croire une chose, mais se comporter en sens inverse), les

gens vivent un état psychologiquement inconfortable appelé « dissonance cognitive » (Aronson, 1969, 1992, 1999 ; Festinger, 1957 ; Gérard, 1992 ; Hannon-Jones & Mills, 1999).

On parle de cohérence cognitive lorsqu'il y a harmonie entre deux croyances, l'une suivant l'autre comme sa conséquence (un état d'esprit selon lequel je suis une personne morale est cohérent avec le comportement de dire la vérité). On parle de dissonance cognitive lorsqu'il y a un conflit entre deux croyances (un état d'esprit selon lequel je suis une personne morale est en dissonance avec le comportement de mentir). L'intensité de l'inconfort psychologique causé par la dissonance cognitive dépend de son ampleur. Lorsqu'elle est suffisamment intense et inconfortable, la dissonance cognitive revêt des propriétés motivationnelles, et la personne commence à chercher des façons d'éliminer ou au moins de réduire la dissonance.

Imaginez le scénario suivant concernant une femme dont la conscience de soi comprend des croyances pro-environnementales. Elle croit en l'importance de l'eau propre, de l'air pur, des terres propres, de l'économie de l'énergie et de la préservation de la nature. Et elle pense que la pollution de l'air et de la terre, la consommation immodérée d'énergie et le surdéveloppement sont immoraux et déraisonnables. Ses croyances pro-environnementales sont toutes en accord les unes avec les autres (c'est-à-dire croire en l'importance de l'eau propre est conforme à la croyance en l'importance de la préservation de la nature). Mais supposons qu'elle lise dans un journal un article concernant les gaz d'échappement d'automobiles et apprenne que ces gaz appauvrissent rapidement et irréversiblement la couche d'ozone. De plus, selon l'article, les pneus usés des automobiles sont une cause de pollution des rivières, en raison de leur stockage dans certaines décharges. Supposons encore que cette écologiste conduise sa voiture chaque jour pour aller au travail et qu'elle ait besoin de sa voiture pour de nombreux autres usages. Elle aime l'environnement, mais elle a besoin de sa voiture. Elle croit une chose à propos d'elle-même, mais elle se comporte d'une façon qui contredit cette image de soi. Elle ressent un peu d'hypocrisie, et c'est cette expérience d'« hypocrisie » entre le soi et une action qui cause la dissonance (Aronson, 1999 ; Fried & Aronson, 1995).

L'expérience de la dissonance est psychologiquement aversive (Elliot & Devine, 1994). Les gens cherchent à la réduire (Gerard, 1992 ; Harmon-Jones & Mills, 1999), et ils le font généralement d'une des quatre façons suivantes (Festinger, 1957 ; Harmon-Jones & Mills, 1999 ; Simon, Greenberg & Brehm, 1995) :

- En supprimant la croyance dissonante.
- En réduisant l'importance de la croyance dissonante.
- En ajoutant une croyance nouvelle consonante.
- En augmentant l'importance de la croyance consonante.

Notre écologiste, par exemple, pourrait (1) arrêter de conduire sa voiture et prendre une bicyclette, ou elle pourrait en venir à penser que les cendres des volcans, et non les gaz d'échappement des automobiles, sont responsables du trou dans la couche d'ozone (éliminant ainsi la croyance dissonante) ; (2) banaliser son acte peu éthique ou déraisonnable de conduite automobile en estimant qu'utiliser la voiture pour aller travailler n'a pas d'impact réel sur l'état du globe terrestre, surtout lorsque l'on considère que la pollution est bien pire dans les usines et les raffineries (réduisant ainsi l'importance de la croyance dissonante ; Simon *et al.*, 1995) ; (3) lire des articles qui la rassurent sur le fait que la science est à pied d'œuvre et résoudra bientôt le problème de la pollution, ou elle pourrait penser à sa façon vraiment agréable et utile de conduire sa voiture (ajoutant ainsi une croyance

nouvelle consonante, ou deux) ; (4) se dire que les gaz d'échappement des voitures prouvent que la ville devrait prévoir plus de pistes cyclables, et que le gouvernement a besoin d'un dispositif de lois pour contrôler les émissions pour tous les véhicules automobiles (augmentant ainsi l'importance de la croyance consonante). Le point auquel ces croyances résistent au changement dépend (1) du point auquel elles sont proches de la réalité (p. ex., la science va-t-elle vraiment trouver une solution ?), (2) du point auquel elles sont importantes ou centrales pour son image d'elle (Simon *et al.*, 1995 ; Thibodeau & Aronson, 1992), et (3) de l'importance de la souffrance et du coût à supporter (p. ex., à quel point est-il douloureux de ne plus conduire sa voiture ?). Par conséquent, la réalité, l'importance et les coûts personnels activent nos convictions présentes, tandis que la dissonance met la pression sur les manières hypocrites de penser et d'agir. Il s'agit d'une compétition psychologique – la réalité et l'intérêt personnel d'un côté, la dissonance de l'autre – avec des implications pour la motivation.

5.1 *Situations suscitant la dissonance*

Les humains tombent souvent sur des informations ou s'engagent dans des comportements qui sont dissonants par rapport à leur image d'eux. Quatre situations spécifiques illustrent les circonstances suscitant la dissonance : le choix, la justification insuffisante, la justification de l'effort, et les informations nouvelles.

5.1.1 Le choix

Les gens choisissent souvent entre plusieurs possibilités. Dans certains cas, le choix est facile, car les avantages d'une possibilité l'emportent de loin sur les avantages de sa ou ses rivales. Dans d'autres cas, le choix n'est pas facile, car chaque solution offre un certain nombre d'avantages et d'inconvénients. Une fois qu'un choix difficile a été fait, les gens vivent une dissonance (ou « regret post-décisionnel »). La dissonance est résolue en appréciant la solution choisie, en la considérant comme plus positive, et en dépréciant la possibilité rejetée, en la voyant comme étant plus négative (Brehm, 1956 ; Gilovich, Medvec & Chen, 1995 ; Knox & Inkster, 1968 ; Younger, Walker & Arrowood, 1977). Pour illustrer ce processus, il vous suffit de poser la question suivante à une personne avant et après un choix difficile : « À quel point êtes-vous sûr(e) que votre choix est le bon ? » Que le choix consiste à décider entre des restaurants, des classes ou des conjoints, les décideurs sont toujours plus confiants après leur choix, plus sûrs de la sagesse de leur choix après le processus de prise de décision[16].

5.1.2 Justification insuffisante

La justification insuffisante concerne la façon dont les gens expliquent ou justifient des actions pour lesquelles ils n'ont que peu ou pas d'incitation externe (Festinger & Carlsmith, 1959). Par exemple, certaines personnes pourraient se demander pourquoi elles donnent de l'argent à un organisme de bienfaisance, ou pourquoi elles se sont arrêtées pour ramasser des déchets. Pour justifier une telle action spontanée, les gens ajoutent

16. Une bonne illustration de ce phénomène est le type de discours (assez absurde) que l'on entend souvent, lorsqu'il est question de dresser un bilan de sa vie : « Si j'avais la possibilité de vivre ma vie à nouveau, je ne changerais rien, le lieu où j'ai vécu, l'école que j'ai fréquentée, la personne que j'ai épousée, la carrière que j'ai poursuivie, rien de ce que j'ai dit ou fait. »

couramment (et probablement par nécessité) de nouvelles croyances consonantes à leur état d'esprit d'image de soi favorable, telles que « Je suis une personne généreuse » et « Je suis une personne pro-écologie ».

5.1.3 Justification de l'effort

Lors de rituels d'initiation tels qu'on en trouve à l'armée, dans certains groupes ou communautés, dans des équipes sportives, des gangs de quartiers, des spectacles de téléréalité, etc., les recrues sont souvent amenées à produire de gros efforts et à avoir des comportements extrêmes qui doivent ensuite être justifiés. Prenons le soldat qui saute en parachute dans le cadre d'un entraînement militaire. Pour les novices, sauter en parachute est un comportement qui revêt une extrême importance. Pour se justifier de mettre ainsi leur vie en danger, les soldats aiment généralement dire leur goût pour ce type de comportement assez extrême. Les comportements extrêmes donnent naissance à des croyances extrêmes : « Si j'ai fait cela, alors je dois vraiment aimer cette activité ! » La théorie de la dissonance propose que l'attractivité d'une tâche augmente en relation directe avec l'ampleur des efforts déployés pour la réaliser (Aronson & Mills, 1959 ; Beauvois & Joule, 1996 ; Rosenfeld, Giacalone & Tedeschi, 1984). Les gens qui se livrent à des comportements extrêmes ont besoin de développer des valeurs extrêmes qui correspondent à leurs comportements (Aronson, 1988).

5.1.4 Informations nouvelles

Lorsque vous lisez des livres, écoutez la radio, regardez la télévision, assistez à des conférences, parcourez des sites web et interagissez avec d'autres, vous vous exposez à quantité de situations qui peuvent contredire vos croyances. Un groupe de chercheurs a suivi les « Seekers », une association sectaire dont les membres sont convaincus que leur ville, et tout l'Ouest américain, seront détruits par un déluge à un jour précis (Festinger, Riecken & Schachter, 1956, 1958). On avait raconté aux membres que, le jour avant le déluge, un homme apparaîtrait au domicile du leader à minuit pour les emmener dans une soucoupe volante. Minuit est arrivé, et personne n'a frappé à la porte, donc les Seekers se sont trouvés face au fait que leur croyance était infirmée. Compte tenu de ce discrédit, qu'ont fait les Seekers souffrant de dissonance ? Quelques-uns ont rejeté leur croyance et ont abandonné le groupe. D'autres, cependant, plus rationalisants que rationnels, ont considéré ce discrédit comme un test de leur engagement dans la cause, et ont répondu par des tentatives plus fortes et continues de prosélytisme. Au travers du prosélytisme, ce groupe a tenté de résoudre sa dissonance en recrutant de nouvelles personnes qui seraient d'accord avec ses croyances (c'est-à-dire, ajouter de nouvelles croyances consonantes). Chaque nouveau converti permettait de réduire la dissonance liée au fait que la catastrophe prédite n'ait jamais eu lieu.

5.2 *Processus motivationnels sous-jacents à la dissonance cognitive*

Les gens se livrent à toutes sortes de comportements qui impliquent qu'ils sont incompétents, immoraux ou déraisonnables. L'incohérence entre ce que l'on croit (je suis compétent) et ce que l'on fait (j'ai agi de manière incompétente) crée l'incohérence cognitive qu'est la dissonance. Face à une situation créant une incohérence cognitive,

comme les quatre situations décrites ci-dessus, la dissonance apparaît et motive le changement au niveau des croyances ou des comportements. Dans la figure 9.6, vous trouverez un aperçu des processus psychologiques qui sous-tendent la motivation de dissonance et les tentatives des gens pour réduire ou éliminer cette dernière (Harmon-Jones & Mills, 1999).

La plupart des chercheurs travaillant sur la dissonance décrivent la motivation de dissonance en recourant à l'analogie de la douleur : la personne change ses croyances ou ses comportements en vue d'éliminer l'expérience aversive, persistante et inconfortable. Mais la dissonance peut aussi être utilisée pour réaliser des objectifs sociaux productifs. Par exemple, en utilisant un cadre théorique de dissonance, les chercheurs ont réussi à changer les attitudes des gens et leurs comportements et à les orienter vers des causes prosociales telles que l'usage de préservatifs pendant les rapports sexuels (Aronson, Fried & Stone, 1991), la préservation des ressources naturelles (p. ex., l'eau ; Dickerson *et al.*, 1992), et la diminution des préjugés (Leippe & Eisenstadt, 1994). La conclusion de chacune de ces trois expériences peut se résumer succinctement comme suit : « Dire, ou faire, c'est croire. » Les croyances découlent de (et agissent pour justifier) ce que l'on dit et fait. Par exemple, si vous rejoignez votre amie, alors que celle-ci participe à une marche au profit d'une association luttant contre la sclérose en plaques, votre attitude envers les patients atteints de sclérose en plaques va probablement commencer à changer pour le mieux (c'est-à-dire que vous ajoutez une nouvelle croyance consonante pour justifier l'effort). Le fait que vous participiez à une marche de bienfaisance est un effort qui doit être justifié, surtout s'il pleut ce jour-là.

5.3 *La théorie de la perception de soi*

Selon la théorie de la dissonance cognitive, les gens développent et changent leurs croyances en réponse à un état motivationnel-émotionnel négatif généré par la contradiction cognitive (c'est-à-dire un état d'esprit profond selon lequel « je suis une bonne personne », qui est contredit par un comportement qui suggère que « je ne suis pas une bonne personne »). Selon la théorie de la perception de soi, les gens développent et changent leurs croyances pour une raison qui n'implique pas d'état d'esprit. Selon cette théorie, les gens développent et changent leur comportement sur la base de l'observation de soi (Bem, 1967, 1972 ; Bem & McConnell, 1970). Par exemple, pour une raison quelconque, nous mangeons de l'encornet (peut-être ne savions-nous pas qu'il s'agissait

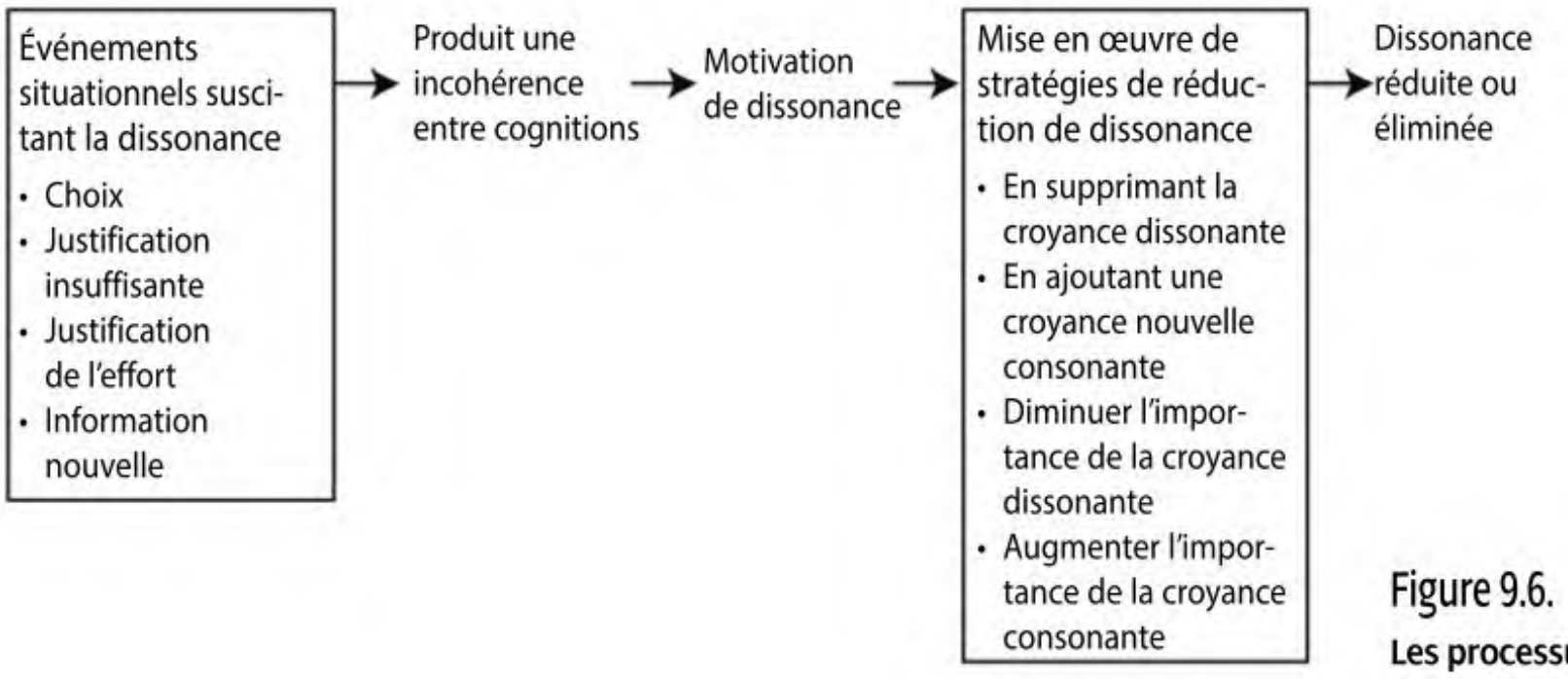


Figure 9.6.
Les processus de la dissonance cognitive

d'encornet, car le restaurant le présente comme étant du calamar), et après cela nous présumons que, puisque nous mangeons de l'encornet, nous devons par conséquent aimer l'encornet. Tant la théorie de la dissonance cognitive que la théorie de la perception de soi tournent autour du principe selon lequel « dire ou faire, c'est croire ». La différence entre les deux théories est que la théorie de la dissonance cognitive soutient que les croyances changent en raison de l'affect négatif provenant des incohérences cognitives, alors que la théorie de la perception de soi soutient que nous en venons simplement à croire tout ce que nous faisons et disons.

Le débat entre dissonance et perception de soi a suscité beaucoup de recherches (Elliot & Devine, 1994 ; Fazio, Zanna & Cooper, 1977, 1979 ; Ronis & Greenwald, 1979 ; Ross & Shulman, 1973 ; Snyder & Ebbesen, 1972 ; Zanna & Cooper, 1976). La conclusion a été que les deux théories, dissonance cognitive et perception de soi, sont correctes, mais que chacune s'applique à un ensemble de circonstances différentes. La théorie de la perception de soi s'applique le mieux à des situations dans lesquelles les croyances des gens sont d'abord vagues, ambiguës et faibles. Dans de tels cas, les gens effectuent en effet des inférences à partir de leur comportement. En revanche, la théorie de la dissonance s'applique le mieux aux situations dans lesquelles les croyances des gens sont d'abord claires, saillantes et fortes.

Résumé

Un état d'esprit est un cadre cognitif qui guide l'attention, le traitement de l'information, la prise de décision et la réflexion à propos du sens de concepts tels que l'effort, la réussite, l'échec et ses propres qualités. Une fois qu'il est adopté, l'état d'esprit fonctionne comme un système motivationnel cognitif qui produit un grand nombre de conséquences en aval au niveau de la pensée, des sentiments et du comportement. Ce chapitre a souligné quatre états d'esprit : l'état d'esprit de délibération *vs* de mise en œuvre, l'état d'esprit de promotion *vs* de prévention, l'état d'esprit de croissance *vs* fixiste et l'état d'esprit de cohérence *vs* de dissonance.

Dans le cas des états d'esprit de délibération *vs* de mise en œuvre, la distinction clé est celle entre la sélection initiale de buts, qui implique une grande part de délibération, et la régulation volitionnelle de l'action qui est nécessaire pour atteindre ce but, ce qui implique une exécution et une volonté stratégiques. Si elle a un état d'esprit de délibération, la personne est ouverte d'esprit et l'attention ratisse large pour capter toute information concernant la désirabilité et la faisabilité des buts pris en compte. Une fois qu'un but a été fixé et que la personne s'est engagée dedans, elle profiterait du fait de faire une transition de l'état d'esprit de délibération vers un état d'esprit de mise en œuvre. Dans le cas de l'état d'esprit de mise en œuvre, la personne est fermée d'esprit et l'attention est concentrée de manière étroite pour se limiter à l'information qui est liée à l'atteinte du but. Lorsque les gens ont un état d'esprit de mise en œuvre plutôt qu'un état d'esprit de délibération, ils ont tendance à persévérer plus longtemps et à avoir une meilleure performance.

La théorie du focus régulateur suggère que les gens investissent des efforts pour atteindre leurs buts en utilisant deux orientations motivationnelles séparées et indépendantes : la prévention et la promotion. L'état d'esprit de promotion se centre sur le fait de faire avancer le soi vers des idéaux en adoptant une stratégie comportementale marquée par la locomotion et l'ardeur ; l'état d'esprit de prévention se centre sur le fait de prévenir que le soi soit incapable d'assurer ses devoirs et responsabilités en adoptant une stratégie comportementale vigilante. Les deux états d'esprit mènent à des définitions différentes du succès, car les personnes avec un focus de promotion sont sensibles à la réussite, alors que les personnes avec un focus de prévention sont sensibles à l'échec.

Les deux états d'esprit mènent également à des stratégies d'atteinte de but différentes, car les personnes avec un état d'esprit de promotion utilisent la locomotion et l'ardeur lorsqu'elles poursuivent un but (« foncer »), alors que les personnes avec un état d'esprit de prévention utilisent la vigilance prudente lorsqu'elles poursuivent un but (« faire la chose raisonnable »). Le fait de faire attention aux guides du soi liés à un idéal pousse les gens à adopter un état d'esprit de promotion, alors que le fait de faire attention aux guides du soi liés aux devoirs pousse les gens à adopter un état d'esprit de prévention. Les deux états d'esprit sont nécessaires pour une poursuite de but optimale, mais la congruence régulatrice, qui correspond à la cohérence entre l'état d'esprit de la personne et ses stratégies comportementales de poursuite de but (la promotion et la locomotion ; la prévention et la vigilance) mène à plus d'efforts, une meilleure performance et un plus grand bien-être.

L'état d'esprit de croissance *vs* fixiste concerne la manière dont les gens conçoivent leurs qualités personnelles telles que l'intelligence. L'état d'esprit de croissance correspond à la croyance que ses propres qualités sont malléables, modifiables et peuvent être développées à l'aide de l'effort. L'état d'esprit fixiste correspond à la croyance que ses propres qualités sont fixes, figées et ne peuvent être modifiées. Pour une personne avec un état d'esprit fixiste, l'effort n'a pas beaucoup de valeur, et des niveaux élevés d'efforts indiquent que la personne a un faible niveau d'habiletés ; pour une personne avec un état d'esprit de croissance, l'effort est fortement valorisé, et des niveaux élevés d'efforts sont l'outil par lequel les gens développent leurs compétences et habiletés. Les états d'esprit de croissance *vs* fixistes sont des croyances acquises par la socialisation, car les éloges quant aux habiletés faits par les parents et les enseignant(e)s ont tendance à cultiver chez les enfants un état d'esprit fixiste, alors que les éloges quant aux efforts faits par les parents et les enseignant(e)s ont tendance à cultiver chez les enfants un état d'esprit de croissance. Un état d'esprit de croissance peut également être appris, et des programmes d'entraînement pour aider les élèves et étudiant(e)s à développer un état d'esprit de croissance ont fait leurs preuves, notamment en développant leurs qualités et en améliorant leur performance. Les deux états d'esprit mènent à des buts de réussite différents, car les personnes ayant un état d'esprit fixiste ont tendance à adopter des buts de performance alors que les personnes ayant un état d'esprit de croissance ont tendance à adopter des buts de maîtrise. Les buts de réussite sont liés à la conception qu'a la personne de la compétence : avec les buts de performance, la compétence équivaut à avoir une meilleure performance que les autres, alors qu'avec les buts de maîtrise, la compétence équivaut au fait de progresser par rapport à une norme que la personne s'est fixée. De manière générale, les buts de maîtrise génèrent des pensées, sentiments et comportements plus productifs que les buts de performance.

L'état d'esprit de cohérence *vs* de dissonance est basé sur la perception de soi quasi universelle d'être une personne compétente, morale et raisonnable. Les principes de base de la théorie de la dissonance cognitive sont que les gens n'aiment pas l'incohérence, que l'expérience de la dissonance est psychologiquement aversive, et que les gens cherchent à réduire la dissonance en s'efforçant de maintenir de la cohérence dans leurs croyances, leurs attitudes, leurs valeurs et leurs comportements.

Lectures pour aller plus loin

État d'esprit de délibération *vs* de mise en œuvre

Armor, D.A., & Taylor, S.E. (2003). The effects of mindset on behavior : Self-regulation in deliberative and implemental frames of mind. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 86-95.

Brandtstadter, J., & Frank, E. (2002). Effects of deliberative and implemental mindsets on persistence in goal-directed behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 1366-1378.

État d'esprit de prévention vs de promotion

Freitas, A.L., & Higgins, E.T. (2002). Enjoying goal-directed action : The role of regulatory fit. *Psychological Science*, *13*, 1-6.

Higgins, E.T. (2005). Value from regulatory fit. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 209-213.

État d'esprit de croissance vs fixiste

Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2008). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition : A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, *78*, 246-263.

Dweck, C.S. (2008). Can personality be changed ? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science*, *17*, 391-394.

Elliot, A.J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232.

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C.S., Lin, D.M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping : A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 588-599.

Mueller, C. M., & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 33-52.

Dissonance cognitive

Harmon-Jones, E., & Mills, J. (1999). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance : Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 3-21). Washington, DC : American Psychological Association.

CHAPITRE 10

Croyances de contrôle personnel

Sommaire

1. **Motivation à exercer un contrôle personnel** 290
2. **L'auto-efficacité** 293
3. **Croyances de maîtrise** 305
4. **Impuissance acquise** 306
5. **La théorie de la réactance** 320
6. **L'espoir** 321
7. **Le modèle des attentes-valeurs** 323

Que nous réserve l'avenir ? Serez-vous diplômé(e) de l'université ? Vos cours seront-ils intéressants ? Allez-vous réussir ce cours ? Trouverez-vous intéressant ce dixième chapitre ? Ce chapitre abordera-t-il des sujets importants ou présentera-t-il des sujets arides et confus ? Cet hiver, allez-vous attraper la grippe ? Lorsque vous vous porterez candidat(e) pour votre prochain emploi, allez-vous l'obtenir ? Tomberez-vous amoureux(se) ? Votre amour sera-t-il éphémère ? Si vous deviez aller à un rendez-vous ou rencontrer les parents de votre partenaire, ces personnes qui vous sont étrangères vont-elles vous aimer ? Trouverez-vous quelqu'un avec qui partager votre vie ? Vous marierez-vous ? Demain, lorsque vous irez à l'école ou au travail, serez-vous coincé(e) dans les embouteillages ? Aurez-vous une contravention pour stationnement interdit ? Allez-vous vivre jusqu'à votre cinquantième anniversaire ?

À quel point êtes-vous capable de vous adapter à ce que l'avenir vous réserve ? Avez-vous tout ce qu'il faut pour être diplômé(e) ? Si votre performance dans ce cours est mauvaise au début, serez-vous capable de remonter la pente et couronné(e) de succès ? Que se passerait-il si vous essayiez d'acheter en ligne ? Les choses se passeraient-elles bien ? En société, parvenez-vous à faire rire une autre personne ? Êtes-vous capable de remonter le moral de vos ami(e)s lorsqu'ils et elles se sentent déprimé(e)s ? Pouvez-vous désamorcer une dispute délicate ? Êtes-vous à même de faire la fête ? Si quelqu'un vous intimide, vous insulte ou vous harcèle, êtes-vous capable de gérer cette situation ? Avez-vous la capacité de courir trois kilomètres sans vous arrêter pour vous reposer ? D'accord, et qu'en est-il d'un kilomètre ? Êtes-vous capable de chanter ? Réussiriez-vous à frapper une balle de golf à votre premier essai ? Le réussiriez-vous si un public vous regarde ?

Nos attentes quant au futur, et nos attentes quant à la façon dont nous parviendrons à nous y adapter, ont d'importantes implications motivationnelles. Imaginez à quel point votre expérience à l'université serait problématique sur un plan motivationnel si vous vous attendiez à ne pas être diplômé(e), à ne pas réussir un cours, à ne pas obtenir un emploi après l'obtention de votre diplôme, et à ne pas comprendre le cours oral ou ce livre. Imaginez à quel point vos relations interpersonnelles seraient problématiques sur un plan motivationnel si vous vous attendiez à ce que les autres ne vous aiment pas, ne se soucient pas de votre bien-être, ou expriment uniquement de l'hostilité. Et si vous vous attendiez à ce que tous ceux que vous rencontrez vous rejettent ? Imaginez à quel point votre participation à une compétition sportive serait problématique sur un plan motivationnel si vous vous attendiez uniquement à échouer et à vous sentir gêné(e). Imaginez combien il vous serait difficile de rassembler la motivation nécessaire pour courir trois kilomètres si vous étiez convaincu(e) d'avance que vous ne pourrez pas le faire.

1. Motivation à exercer un contrôle personnel

Ce chapitre met l'accent sur la motivation à exercer un contrôle personnel sur ce qui vous arrive et ce qui ne vous arrive pas. Jusqu'à un certain point, les environnements sont

prévisibles et sensibles à nos tentatives de contrôle. Pour cette raison, les gens sont souvent capables de déterminer ce qu'ils doivent faire pour exercer un contrôle sur l'environnement et ses conséquences. La force avec laquelle les gens essaient d'exercer un contrôle personnel peut être ramenée à la force de leur attente à pouvoir le faire. L'attente est une prédiction subjective de la façon dont il est probable qu'un événement se produise. Cet événement peut être une conséquence (p. ex., perdre 10 kilos) ou un ensemble d'actions qui mènent vers la conséquence escomptée (p. ex., courir 20 minutes sur un tapis roulant sans avoir une crise cardiaque). Par exemple, lorsque les politicien(ne)s entament une campagne électorale, ou lorsque des sportifs(ves) participent à une compétition, ils et elles évaluent leur probabilité de victoire. Avant de sauter au-dessus d'un ruisseau ou de raconter une blague osée, les personnes évaluent la probabilité d'un atterrissage sur un terrain solide. Afin d'anticiper les événements et les conséquences, les gens tablent sur leurs expériences passées et leurs ressources personnelles, pour faire des prévisions – des attentes – sur ce que réserve l'avenir et le degré auquel ils seront capables de faire face à ce qui les attend.

1.1 *Deux types d'attentes*

Il existe deux types d'attentes : les attentes d'efficacité et les attentes de conséquence (Bandura, 1977, 1986, 1997 ; Heckhausen, 1977 ; Peters, Maier & Seligman, 1993). Une attente d'efficacité (voir figure 10.1) est un jugement sur sa propre capacité à exécuter une action ou une séquence d'actions. La personne se demande « Suis-je capable de faire ça ? ». Une attente de conséquence (voir figure 10.1) est un jugement sur le fait qu'une action donnée, une fois réalisée, va provoquer une conséquence particulière. La personne se demande « Cela va-t-il fonctionner ? ». Les attentes d'efficacité estiment la probabilité qu'un individu puisse se comporter d'une manière particulière ; les attentes de conséquence estiment la probabilité que certaines conséquences résultent de l'adoption d'un comportement. En guise d'illustration de ces deux types d'attente, d'efficacité et de conséquence, prenons l'exemple d'un(e) candidat(e) politique qui veut gagner une élection et croit qu'il/elle peut gagner en tenant un discours devant l'assemblée. Son attente d'efficacité concerne

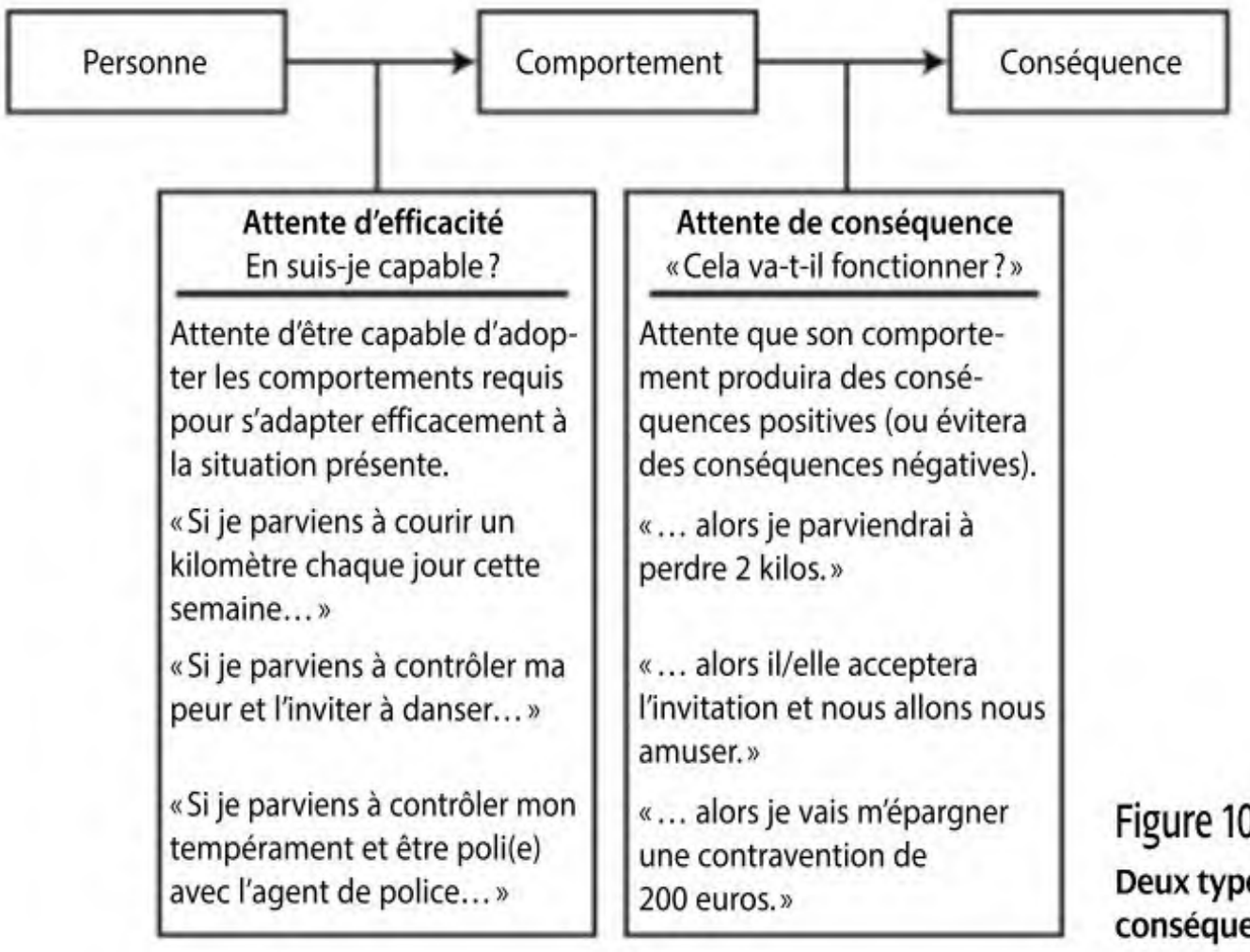


Figure 10.1.
Deux types d'attentes : efficacité et conséquence

sa confiance en ses capacités de prononcer un discours efficace. Ses attentes de conséquences se rapportent à sa conviction qu'en donnant un discours efficace, ce discours va produire des conséquences positives : les gens écouteront, seront persuadés et voteront pour lui/elle lors des élections.

Les deux attentes sont, essentiellement, « je peux le faire » (attente d'efficacité) et « ce que je vais faire va marcher » (attente de conséquence). Les attentes d'efficacité et de conséquence sont des déterminants distincts par rapport au déclenchement et à la régulation du comportement (Bandura, 1991). Prenons en considération les différentes attentes qui pourraient passer à l'esprit d'un(e) chirurgien(ne) se préparant à une opération. La mesure dans laquelle le/la chirurgien(ne) s'engage ou non dans cette opération dépend de (1) son attente d'efficacité (parvenir à effectuer avec succès l'opération) et (2) son attente de conséquence (que l'opération, une fois réalisée, produira certains avantages, physiques, psychologiques, émotionnels, financiers et sociaux, pour lui et pour son/sa patient(e).

Les deux attentes, d'efficacité et de conséquence, doivent atteindre un niveau assez élevé avant que le comportement devienne énergique et orienté vers un but. Par conséquent, une analyse des attentes d'efficacité et de conséquence nous permet de comprendre la réticence des gens à s'engager dans des activités telles que parler en public, rencontrer quelqu'un, faire de l'athlétisme et se présenter à des entretiens d'embauche. Pour faire face à un groupe, à une rencontre, à une compétition ou à un entretien, la personne doit non seulement avoir confiance en sa capacité (efficacité) d'exécuter ces comportements, mais elle doit également être raisonnablement assurée qu'une performance efficace sera payante (c'est-à-dire mènera aux conséquences souhaitées). Supprimez l'une de ces prévisions positives et vous comprendrez que la réticence et l'évitement sont alors des manières assez logiques d'agir.

1.2 *Le sentiment de contrôle : le soi, l'action et le contrôle*

La figure 10.1 place la relation entre personne, comportement et conséquence au centre de la motivation liée aux attentes. Certains chercheurs préfèrent la terminologie alternative de Soi → Action → Contrôle pour communiquer cette même idée (Skinner, 1996). La figure 10.2 présente cette conception alternative (mais représentant la même chose). Comme vous pouvez le voir dans cette figure, la relation déterminante dans l'étude du sentiment de contrôle (ou contrôle perçu) est la relation Soi (agent) → Contrôle (fins). Les gens expriment cette relation Soi → Contrôle dans des questions de la vie de tous les jours telles que « Puis-je améliorer ma santé ? », « Puis-je améliorer mon mariage ? » et « Pourrais-je obtenir une bourse d'études ? ». En d'autres termes, le contrôle perçu est basé sur la manière dont le Soi (agent) peut exercer un Contrôle (fins). La figure 10.2, tout comme la figure 10.1, montre comment le contrôle perçu peut être décomposé en des questions

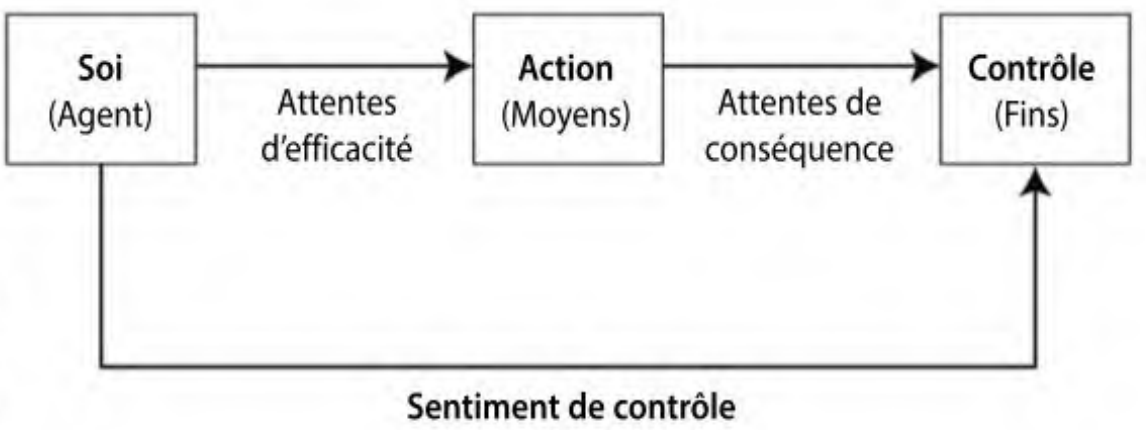


Figure 10.2.
Le modèle Soi → Action → Contrôle du sentiment de contrôle

plus fondamentales telles que « Suis-je capable de m'adapter de façon efficace ? » (Soi → Action) et « Mon adaptation va-t-elle améliorer ma santé, mon mariage et mes chances d'obtenir une bourse d'études ? » (Contrôle → Action).

Les figures 10.1 et 10.2 portent donc le même message, mais la figure 10.2 introduit le construit de niveau supérieur qu'est le sentiment de contrôle (Soi → Contrôle) et souligne l'importance de celui-ci.

2. L'auto-efficacité

Les attentes d'efficacité se centrent sur des questions telles que « Puis-je être performant sur cette tâche particulière ? » et « Si les choses commencent à aller mal dans le déroulement de mon activité, aurai-je en moi les ressources pour m'adapter et retourner les choses à mon avantage ? ». Les attentes d'efficacité et l'auto-efficacité ne sont cependant pas tout à fait la même chose. L'auto-efficacité est une capacité plus générative, dans laquelle l'individu organise et orchestre ses compétences, pour s'adapter aux demandes externes et aux circonstances auxquelles il est confronté. C'est la capacité de bien utiliser ses ressources personnelles dans des circonstances diverses et difficiles. Formellement, l'auto-efficacité est définie comme un jugement du degré auquel on gère (bien ou mal) une situation, étant donné les compétences que l'on possède et les circonstances auxquelles on est confronté (Bandura, 1986, 1993, 1997).

L'auto-efficacité n'est pas la même chose que la « capacité ». Le fonctionnement compétent exige non seulement d'avoir des compétences (c'est-à-dire des capacités), mais d'avoir aussi la capacité de traduire ces compétences en performance efficace, en particulier dans des circonstances difficiles et éprouvantes. Un skieur peut avoir des compétences extraordinaires en slalom, en ski de bosses ou en ski de descente, mais ne réaliser que de maigres performances quand le vent souffle, quand la neige se transforme en glace ou quand les pentes sont encombrées de skieurs maladroits qui tombent à tout moment de façon aléatoire. L'auto-efficacité est cette capacité générative qui permet à la personne d'improviser, et de traduire ses capacités personnelles en performance efficace. L'auto-efficacité est un élément tout aussi déterminant du fonctionnement compétent qu'une capacité, car les situations de performance sont souvent stressantes, ambiguës et imprévisibles, et dès que l'on commence à produire une performance, les circonstances changent toujours (Bandura, 1997). Diverses études ont comparé le pouvoir prédictif de la capacité à celui de l'auto-efficacité (c'est-à-dire le sentiment de capacité) et ont mis en évidence que l'auto-efficacité contribue de manière significative et puissante à la prédiction de la performance et des résultats (Collins, 1982 ; Pajares & Kranzler, 1995).

Pensez au fait que la plupart d'entre nous peuvent conduire très facilement une voiture sur l'autoroute, car nous avons habituellement de très bonnes capacités pour la conduite, le freinage, l'adaptation au trafic, la connaissance du Code de la route et l'orientation vers nos destinations. Mais l'auto-efficacité devient importante lorsque les circonstances de circulation en viennent à tester nos capacités, comme lorsque nous conduisons une voiture peu fiable sur une route non familière et dépourvue de panneaux de signalisation, ou au cours d'une tempête de neige, ou encore lorsque de gros camions nous dépassent à bonne allure en couvrant notre pare-brise de neige fondante. Même des conducteurs hautement qualifiés n'accomplissent parfois que de maigres performances lorsque les circonstances changent de façon stressante et exténuante. Confronté à des circonstances éprouvantes, le conducteur

doit être capable de rester vigilant, de penser clairement et de se décider vite, d'éviter les périls et peut-être de négocier ou de faire preuve d'autorité dans la mobilisation de l'assistance du passager. La même analyse de l'auto-efficacité s'applique à la passation de tests académiques (Bandura *et al.*, 1988), à la performance athlétique (Feltz, 1992), à l'autodéfense (Ozer & Bandura, 1990), aux comportements favorisant la santé (Bandura, 1998) et à la propension collective à l'action pour résoudre les problèmes sociaux (Bandura, 1997).

Le contraire de l'efficacité est le doute. Pour le conducteur qui doute de sa capacité à s'adapter, les surprises, les échecs et les difficultés vont créer l'anxiété (Bandura, 1988), la confusion (Wood & Bandura, 1989), la pensée négative (Bandura, 1983), l'excitation physiologique aversive et la tension corporelle (Bandura *et al.*, 1985). Imaginez le déroulement des événements susceptibles de se produire lorsqu'un conducteur qualifié, qui doute de ses capacités, se trouve face à des surprises, des échecs et des difficultés. Survient par exemple une tempête inattendue (surprise), les essuie-glaces du véhicule ne fonctionnent pas (échec/revers de situation), du verglas se forme sur la route (difficulté). Dans de telles conditions difficiles, le doute peut interférer avec une pensée efficace, une planification et une prise de décision, en provoquant de l'anxiété, de la confusion, de la tension, de l'énervement et de la détresse et ainsi conduire au désastre. Bien sûr, les surprises, les revers et les difficultés peuvent ne pas produire une mauvaise performance, tout comme la compétence, le talent et la capacité peuvent ne pas produire d'excellentes performances. Toutefois, l'ampleur de l'auto-efficacité (*vs* l'ampleur prise par le doute) est la variable motivationnelle qui détermine la mesure dans laquelle une personne s'adapte bien (*vs* faiblement) lorsque ses compétences et aptitudes sont testées.

Prenons l'exemple assez commun d'une personne ayant à se présenter à un entretien d'embauche, une audition pour un rôle dans une pièce, ou un premier rendez-vous amoureux. Dans l'analyse de l'auto-efficacité d'une personne, les compétences impliquées dans l'entrevue, l'audition et le rendez-vous amoureux, et les exigences de la situation sont complexes et multidimensionnelles. La liste ci-dessous décrit la situation d'un adolescent lors d'un premier rendez-vous amoureux (Rose & Frieze, 1989), en dressant la liste des exigences de la tâche qui doivent être gérées (à gauche) et des compétences nécessaires pour réussir à faire face à ces exigences (à droite).

Les exigences d'un rendez-vous amoureux	**Les compétences pou un rendez-vous amoureux**
Solliciter une rencontre	Assurance
Établir un plan pour faire quelque chose d'intéressant	Créativité
Arriver à temps au lieu de la rencontre	Ponctualité
Avoir des relations chaleureuses avec les parents et les proches	Sociabilité
Plaisanter, rire et parler	Sens de l'humour
Impressionner l'autre	Art de la vente/esprit commercial
Être poli	Convenances sociales
Comprendre les sentiments des autres	Empathie
Être réactif aux besoins des autres	Mise en perspective
Baiser du soir	Romantisme

Dès que l'adolescent prévoit un rendez-vous amoureux, il se demande quels événements spécifiques auront lieu. Quelles seront les compétences nécessaires pour bien accomplir la tâche ? Si les choses tournent éventuellement mal, pourra-t-il apporter les ajustements nécessaires ? Quels seront ses sentiments au cours du rendez-vous amoureux et à chaque moment spécifique ? Dans cette situation hypothétique, l'adolescent s'attend à ce que la tâche globale nécessite une dizaine de compétences différentes, telles que l'assurance, la sociabilité, et ainsi de suite. L'adolescent a également certaines attentes par rapport à l'efficacité avec laquelle il peut exécuter chacune de ces compétences, et il peut s'estimer affreusement incompétent ou très habile face à ces attentes. En fait, ces attentes sont au cœur même de sa conviction d'auto-efficacité : à quel point serai-je efficace lorsque la situation exigera de moi d'être assertif ? Me sentirai-je généralement en confiance ou dans le doute ? Mes compétences seront-elles suffisamment robustes pour remettre la soirée en bonne voie au cas où les choses tourneraient mal (p. ex., s'il s'avère très difficile d'établir un contact avec les parents) ? L'ampleur du doute et de l'anxiété que l'adolescent peut ressentir dans cette situation particulière peut être prédite par une analyse de l'auto-efficacité de ses attentes d'efficacité perçue pour chacune des 10 tâches liées aux exigences.

De plus, une fois que nous connaissons les attentes d'efficacité *vs* de doute de l'adolescent dans l'adaptation aux exigences de la tâche, nous pouvons prédire sa motivation à aller au rendez-vous amoureux *vs* éviter. Réduite à son essence, l'auto-efficacité prédit la balance motivationnelle entre l'envie d'essayer et l'anxiété ou le doute amenant à l'évitement comportemental.

2.1 *Les sources de l'auto-efficacité*

Les croyances ou sentiments d'auto-efficacité n'apparaissent pas au hasard ; ils ont des causes historiques. Les croyances d'auto-efficacité proviennent (1) de l'histoire personnelle de chacun dans ses tentatives d'accomplir un comportement particulier ; (2) des expériences d'autrui, c'est-à-dire d'autres personnes ayant essayé d'adopter ce comportement ; (3) des persuasions verbales (ou discours enthousiastes) des autres ; et (4) des états physiologiques tels que le rythme cardiaque (rapide *vs* calme).

2.1.1 L'histoire personnelle des comportements

La mesure selon laquelle une personne est convaincue de pouvoir adopter de manière compétente une séquence d'actions particulières provient de son histoire personnelle, au cours de laquelle elle a essayé d'adopter cette ligne de conduite dans le passé (Bandura, 1986, 1997 ; Bandura, Reese & Adams, 1982). Les gens se convainquent de leur auto-efficacité à partir de leur interprétation de leurs tentatives antérieures d'exécuter le même comportement. Les tentatives antérieures, jugées compétentes, d'adopter le comportement augmentent l'auto-efficacité, tandis que les tentatives antérieures, jugées incompétentes, diminuent l'auto-efficacité. Par exemple, lorsqu'un enfant se prépare à monter à bicyclette, l'histoire personnelle de sa capacité à pratiquer effectivement le cyclisme par le passé fonctionne comme une information de première main pour l'auto-efficacité dans l'occasion présente. Il est évident que l'histoire comportementale de la personne en ce qui concerne certaines séquences d'actions change à chaque fois que cette séquence a lieu. Le point auquel toute adoption de comportement est importante pour l'efficacité future dépend de la force de l'attente préexistante de la personne produisant une perfor-

mance. Une fois que l'histoire comportementale personnelle a produit un fort sentiment d'efficacité, une performance occasionnellement incompétente ne changera pas beaucoup l'auto-efficacité (ou elle ne va pas provoquer un fort sentiment d'inefficacité). En revanche, si la personne produisant une performance est moins expérimentée (c'est-à-dire ne dispose pas d'une histoire comportementale), chaque nouvelle performance compétente ou incompétente aura plus d'effet sur l'efficacité future. Ce point est très important pour les situations d'enseignement dans lesquelles les apprenants s'essaient à de nouveaux comportements et à de nouvelles activités. Parmi les quatre sources d'auto-efficacité, l'histoire personnelle est la plus influente (Bandura, 1986).

2.1.2 L'expérience vicariante

L'expérience vicariante comprend l'observation de modèles ayant adopté la même séquence d'actions que la personne produisant une performance est sur le point d'adopter (p. ex., « Passez en premier, je vous observe »). Voir d'autres personnes effectuer une tâche magistralement provoque un sentiment d'efficacité chez l'observateur lui-même (Bandura *et al.*, 1980 ; Kazdin, 1979). Il en est ainsi parce que l'observation d'autres personnes effectuant le même comportement génère un processus de comparaison sociale (p. ex., « S'ils peuvent le faire, alors je peux le faire »). Mais l'observation de l'expérience d'autrui fonctionne aussi dans l'autre sens, étant donné qu'elle peut aussi diminuer malencontreusement notre propre sentiment d'efficacité (p. ex., « S'ils ne peuvent pas le faire, qu'est-ce qui m'autorise à penser que je peux le faire ? » ; Brown & Inouye, 1978). Le degré auquel l'adoption d'un comportement par un modèle affecte notre propre efficacité dépend de deux facteurs. Premièrement, plus la similitude entre le modèle et l'observateur est grande, plus grand est l'impact du comportement du modèle sur les prévisions d'efficacité de l'observateur (Schunk, 1989a). Deuxièmement, moins l'observateur est expérimenté (un novice), plus grand est l'impact de l'expérience d'autrui (Schunk, 1989b). Ainsi, l'expérience d'autrui est une puissante source d'efficacité pour les observateurs inexpérimentés qui regardent les autres produire une performance.

2.1.3 La persuasion verbale

Les entraîneurs, parents, enseignants, employeurs, thérapeutes, pairs, conjoints, amis, spectateurs, prêtres, auteurs de livres d'automotivation, reportages, affiches ou posters suggestifs, autocollants de visages souriants et chansons à la radio tentent souvent de nous convaincre que nous pouvons exécuter de manière compétente une action donnée – en dépit de notre inefficacité latente – par le seul fait d'essayer (p. ex., « Je sais que tu en es capable ! ». Lorsqu'ils sont efficaces, les discours dynamiques persuadent la personne produisant une performance de se concentrer le plus sur ses points forts et ses potentiels, et moins sur ses faiblesses et ses lacunes. Les discours dynamiques détournent l'attention d'une personne produisant une performance des sources d'inefficacité et l'orientent vers les sources d'efficacité. Mais la persuasion verbale ne vaut pas si elle est contredite par l'expérience directe (Schunk, 1995). Son efficacité est limitée par les frontières du possible (dans l'esprit de la personne) et dépend de la crédibilité, de l'expertise et de la fiabilité de la personne qui essaie de persuader. Les individus se donnent aussi des discours dynamiques, généralement sous la forme d'auto-instruction, qui peuvent stimuler l'efficacité, au moins pendant un court moment (Schunk & Cox, 1986). La persuasion verbale fonctionne dans la mesure où elle fournit à la personne, produisant une performance, suffisamment d'impul-

sion temporaire à l'efficacité pour générer la motivation nécessaire pour un autre essai (Schunk, 1991).

2.1.4 L'état physiologique

Fatigue, douleur, tensions musculaires, confusion mentale et mains tremblantes sont des signaux physiologiques attestant que les exigences de la tâche en cours dépassent la capacité de la personne produisant la performance de s'adapter à ces exigences (Taylor *et al.*, 1985). Un état physiologique anormal est un message interne qui attire l'attention et contribue au sentiment d'inefficacité. Une absence de tension, de peur, d'anxiété et de stress, d'autre part, accroît l'efficacité, en fournissant un feed-back de l'organisme signalant que l'on peut faire face adéquatement aux exigences de la tâche (Bandura & Adams, 1977). La relation causale entre l'efficacité et l'activité physiologique est bidirectionnelle : l'inefficacité intensifie l'excitation et l'excitation accrue nourrit l'inefficacité perçue (Bandura *et al.*, 1988). Les informations physiologiques communiquent surtout des renseignements sur l'efficacité lorsque l'efficacité initiale est incertaine (on effectue une tâche pour la première fois). Lorsque l'efficacité est relativement assurée, les gens sont parfois amenés à douter, ou même réinterprètent leurs indices physiologiques comme une source positive d'efficacité, par exemple : « Je suis motivé pour ça » (Carver & Blaney, 1977).

Quand les gens relèvent des défis ou rencontrent des circonstances difficiles, et qu'ils se préparent à réaliser une séquence d'actions, ils disposent donc de quatre sources d'information sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour prévoir leur sentiment d'efficacité dans la réalisation de la séquence d'actions. À titre d'illustration, pensez à l'enfant qui, à la piscine municipale, attend son tour pour sauter du plongeoir. Le point auquel l'enfant est impatient (motivé) de sauter dépend de la façon dont il a été en mesure de négocier le saut dans le passé, de la façon dont les plongeurs qui le précèdent dans la queue réussissent (ou ratent) leur plongeon, de la façon dont il s'est trouvé encouragé (ou ridiculisé) par les conversations avec d'autres, de sa façon enfin de ressentir le message de calme ou de panique que lui envoie son cœur, alors qu'il se trouve maintenant deux mètres au-dessus de l'eau et regarde vers le bas. À elle seule, aucune de ces informations ne détermine son efficacité ou ses prévisions de plongée. Par contre, par sa pensée réflexive, cet enfant sélectionne les informations à suivre, estime l'importance de chaque information et intègre éventuellement les multiples (et parfois contradictoires) sources d'information dans un jugement global d'auto-efficacité (Bandura, 1997).

Alors que l'intégration de ces multiples sources d'informations sur l'auto-efficacité dans un jugement unique est un processus complexe, les deux premières sources de l'information sur l'efficacité – à savoir l'histoire personnelle des comportements et l'expérience d'autrui – sont généralement les sources de sentiment d'efficacité les plus fortes (Schunk, 1989a). La puissance relative des différentes sources d'information sur l'efficacité est importante, en raison de leurs implications dans les stratégies thérapeutiques visant à concevoir des interventions motivationnelles, pour les personnes à faible croyance ou sentiment d'auto-efficacité (p. ex., Ozer & Bandura). L'histoire personnelle des comportements et l'expérience d'autrui offrent des possibilités thérapeutiques prometteuses, tandis que la persuasion verbale et la régulation des états physiologiques servent principalement d'opportunités supplémentaires.

2.1.5 La compétence et l'auto-efficacité : l'œuf ou la poule ?

Tout d'abord, les croyances d'auto-efficacité augmentent et diminuent suite à des changements au niveau de l'histoire personnelle des comportements, des expériences vicariantes, de la persuasion verbale et des états physiologiques. Ces changements au niveau de l'auto-efficacité prédisent des changements au niveau de la gestion/adaptation compétente à des situations. Toutefois, il y a un problème du type « l'œuf ou la poule » : est-ce la bonne performance (p. ex., l'histoire comportementale personnelle) qui augmente l'auto-efficacité, est-ce l'auto-efficacité qui augmente la performance, ou est-ce un mélange de ces deux effets ? Il est évident que la performance prédit des changements longitudinaux au niveau des croyances d'auto-efficacité (Bandura, 1997), reste donc à savoir si l'auto-efficacité prédit des changements longitudinaux au niveau de la performance. Alors que certaines études suggèrent que des changements au niveau de l'auto-efficacité provoquent des changements ultérieurs au niveau de la performance (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), d'autres études suggèrent qu'une telle relation n'existe pas (Stein & Wang, 1988) ou alors qu'elle est faible (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). La conclusion semble donc être que les deux effets existent, mais que l'effet de la performance sur l'auto-efficacité est plus fort que l'effet de l'auto-efficacité sur la performance.

2.2 *Effets de l'auto-efficacité sur le comportement*

Une fois formées, les croyances d'auto-efficacité contribuent à la qualité du fonctionnement humain de multiples façons (Bandura, 1986, 1997). De manière générale, plus les gens s'attendent à pouvoir s'acquitter correctement d'une tâche, plus ils sont disposés à fournir des efforts et à persister face à des difficultés (Bandura, 1989 ; Bandura & Cervone, 1983 ; Weinberg, Gould & Jackson, 1979). En revanche, lorsque les gens s'attendent à ne pas pouvoir s'acquitter convenablement des tâches requises, ils ne vont pas s'engager dans des activités nécessitant de tels comportements. Au lieu de cela, ils relâchent leurs efforts, se contentent prématurément de performances médiocres et abandonnent face aux obstacles (Bandura, 1989). Plus précisément, les croyances d'auto-efficacité affectent (1) le choix d'activités et la sélection d'environnements ; (2) l'étendue de l'effort et de la persévérance mis en œuvre lors de la production de la performance ; (3) la qualité de la réflexion et de la prise de décision au cours de la performance ; et (4) les réactions émotionnelles, en particulier celles liées au stress et à l'anxiété. Les quatre sources d'efficacité, et les quatre effets forts *vs* faibles des croyances d'auto-efficacité sont organisés sous forme de résumé dans la figure 10.3.

2.2.1 Le choix : sélection d'activités et d'environnements

Les gens effectuent en permanence des choix sur les activités qu'ils veulent poursuivre et sur les environnements dans lesquels ils comptent passer du temps. En général, les gens ressentent de la stimulation dans la recherche et l'approche d'activités et situations auxquelles ils se sentent capables de s'adapter, ou qu'ils se sentent capables de mener à bien, alors qu'ils fuient et évitent les activités et situations qu'ils perçoivent comme dépassant leurs capacités d'adaptation (Bandura, 1977, 1989). Dans une analyse de l'auto-efficacité, une personne choisira souvent d'éviter les tâches et les environnements (acte d'autoprotection) pour se prémunir contre la possibilité d'être dépassée par les exigences et les défis. Si un(e) étudiant(e) s'attend à ce qu'un cours de mathématiques ou de langue étrangère

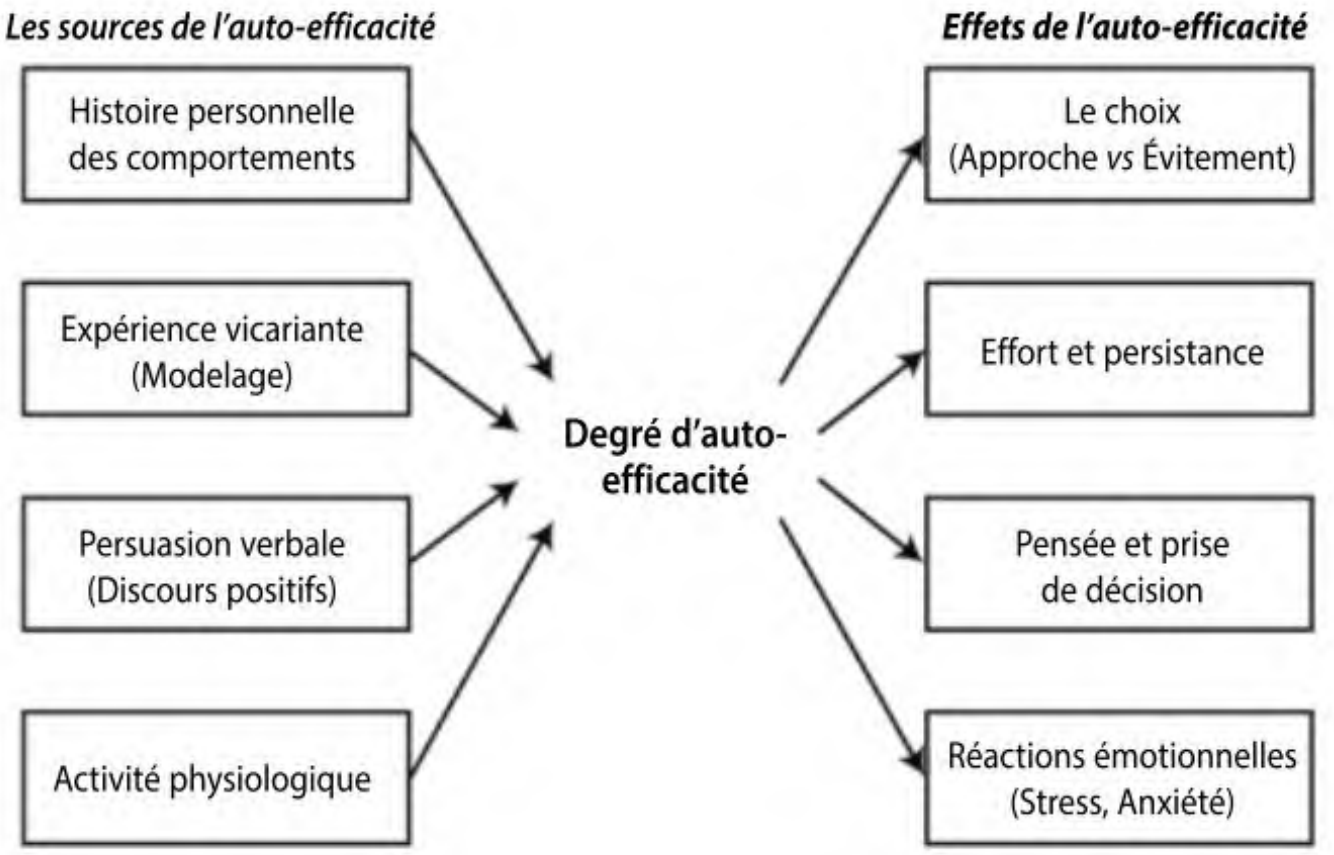


Figure 10.3.
Sources et effets des croyances d'auto-efficacité

le/la dépasse ou soit déroutant et frustrant, le doute envahit son sentiment d'efficacité et produit une décision d'évitement, par exemple éviter de participer aux discussions ou ne pas du tout s'inscrire pour ce cours. Les mêmes choix d'évitement causés par le doute s'appliquent à des opportunités sociales comme les rendez-vous amoureux, la danse, la participation à des sports, la sélection (ou l'abandon) d'un instrument de musique, les parcours professionnels poursuivis et évités.

Les choix d'évitement marqués par le doute exercent un effet profond et nuisible à long terme sur le développement de la personne (Bandura, 1986). Les croyances faibles d'auto-efficacité préparent le terrain qui amène les gens à fuir la participation à certaines activités, et contribuent donc à entraver le développement de leurs potentiels (Holahan & Holahan, 1987). Lorsque les gens fuient une activité qui leur semble au-delà de leurs compétences personnelles, ils participent au processus autodestructeur de retardement de leur propre développement. Si le doute pousse les gens à éviter de prendre un cours de langue étrangère aujourd'hui, alors il est probable que leur avenir leur réserve moins de voyages, moins d'interactions avec des étudiants d'autres origines, des préférences culinaires moins ouvertes, des croyances plus nationalistes, etc. En outre, plus ils évitent de telles activités, plus le doute s'enracine en eux, car les sceptiques ne se donnent jamais la chance de se prouver qu'ils ont tort, et écartent les occasions d'observer des modèles d'experts ou de recevoir des instructions, de l'assistance ou des conseils. Un tel schéma d'évitement réduit progressivement chez ces gens la gamme des activités et des contextes (Bandura, 1982 ; Betz & Hackett, 1986 ; Hackett, 1985).

2.2.2 Effort et persévérance

Quand les gens réalisent une performance, les croyances d'auto-efficacité influencent la quantité d'efforts qu'ils exercent ainsi que le temps mis en œuvre pour cet effort face à l'adversité (Bandura, 1989). Les croyances fortes d'auto-efficacité produisent des efforts d'adaptation persistants visant à surmonter les revers et les difficultés (Salomon, 1984). Le doute, quant à lui, amène les gens à relâcher leurs efforts quand ils rencontrent des difficultés, et parfois même à abandonner complètement (Bandura & Cervone, 1983 ; Weinberg, Gould & Jackson, 1979). Le doute par rapport à soi-même conduit aussi les personnes pro-

duisant une performance à s'appuyer prématurément sur des solutions médiocres. Lorsque l'on essaie de maîtriser des activités complexes, l'apprentissage est toujours chargé de difficultés, d'obstacles, de revers, de frustrations, de rejets et d'inégalités, au moins à un certain degré. L'auto-efficacité joue un rôle central dans la facilitation de l'effort et de la persévérance, non pas parce qu'elle fait taire le doute après l'échec et le rejet (car ce sont des réactions émotionnelles attendues et normales). Par contre, l'auto-efficacité conduit à une reprise rapide de l'auto-assurance après ces échecs (Bandura, 1986). Sur la base d'exemples d'écrivains, de scientifiques et de sportifs persévérants, Albert Bandura propose que ce soit la résilience apportée par l'auto-efficacité qui fournisse, dans une situation dans laquelle la personne est constamment confrontée à l'échec, le soutien motivationnel nécessaire pour que la personne continue ses efforts persévérants visant à atteindre un fonctionnement compétent et le développement d'une expertise (Bandura, 1989).

Pour illustrer ce point, Bandura et d'autres chercheurs étudiant l'auto-efficacité ont cité des récits de résilience tirés de l'ouvrage *Rejection* de John White (1978). Par exemple, Michael Jordan avait été exclu de l'équipe de basket de son école secondaire à l'âge de seize ans, Walt Disney avait été licencié par le rédacteur en chef d'un journal pour son « manque d'imagination », une maison de disques (Decca Records) avait refusé de signer avec les Beatles parce qu'elle n'aimait pas leur son, et J.K. Rowling avait été rejetée par une douzaine de maisons d'édition avant que son manuscrit *Harry Potter et la pierre philosophale* soit enfin accepté.

2.2.3 Pensée et prise de décision

Les gens qui croient fortement en leur efficacité pour résoudre les problèmes demeurent remarquablement efficaces dans leur pensée analytique lors des épisodes de stress, alors que les personnes qui doutent de leurs capacités de résolution de problèmes pensent de manière imprévisible (Bandura & Wood, 1989 ; Wood & Bandura, 1989), sont plus souvent confuses et ont plus de pensées négatives (Bandura, 1983 ; Wood & Bandura, 1989). Pour faire de leur mieux, les gens doivent d'abord utiliser les souvenirs des événements passés pour prédire la séquence d'actions la plus efficace. Ils doivent également analyser les feed-back, afin d'évaluer et de réévaluer la valeur de leurs plans et stratégies. En outre, ils doivent également réfléchir à la performance, en se rappelant quelle séquence d'actions a été efficace et quelle séquence ne l'était pas. Un fort sentiment d'efficacité permet à la personne de rester concentrée sur la tâche, même face à un stress situationnel et à des impasses dans la résolution de problèmes. En revanche, le doute par rapport à soi distrait les décideurs, les éloignant d'une réflexion centrée sur la tâche, car leur attention se déplace vers leurs déficiences et vers les exigences insurmontables de la tâche. En résumé, le doute détériore, tandis que l'efficacité protège la qualité de la pensée d'une personne et de sa prise de décision lors d'une production de performance.

2.2.4 L'émotivité

Avant de commencer une activité, les personnes passent généralement du temps à réfléchir sur la façon dont elles vont produire une performance. Les personnes ayant un fort sentiment d'efficacité font attention aux exigences et aux défis de la tâche ; visualisent des scénarios adaptés pour leurs comportements à venir ; et respirent l'enthousiasme, l'optimisme et l'intérêt. Cependant, les personnes ayant un faible sentiment d'efficacité s'attardent sur leurs carences personnelles ; visualisent les obstacles redoutables auxquels ils vont faire face ; et respirent le pessimisme, l'anxiété et la dépression (Bandura, 1986,

1988). Une fois que la production de la performance est engagée et que les choses commencent à mal tourner, de fortes croyances d'autoefficacité tiennent l'anxiété à distance. Les gens qui doutent de leur efficacité, cependant, se sentent rapidement menacés par les difficultés, réagissent aux échecs avec détresse, et voient leur attention dériver vers leurs déficiences personnelles.

La vie apporte en général un certain nombre d'événements potentiellement menaçants (p. ex. les examens, les prestations publiques, les menaces physiques et psychologiques), et l'auto-efficacité perçue joue un rôle central pour déterminer l'ampleur du stress et de l'anxiété que de tels événements apportent à n'importe quel individu. La « menace » n'est pas une propriété inhérente aux événements, elle dépend toujours de la relation qu'une personne entretient avec la tâche (Folkman & Lazarus, 1985 ; Lazarus & Folkman, 1984). Le fait de savoir que ses capacités d'adaptation ne peuvent traiter les exigences perçues d'un événement engendre des pensées de catastrophe, une réaction émotionnelle et des sentiments de détresse et d'anxiété (Bandura, 1983 ; Bandura, Reese & Adams, 1982 ; Bandura *et al.*, 1985 ; Lazarus, 1991a). De manière plus optimiste, lorsque les gens pris par le doute par rapport à eux-mêmes sont soumis à des conditions similaires à une thérapie visant à améliorer leurs capacités d'adaptation, l'événement intimidant qui suscitait une telle avalanche de doute, d'effroi et de détresse n'est plus de mise (Bandura & Adams, 1977 ; Bandura *et al.*, 1980 ; Bandura *et al.*, 1982 ; Ozer & Bandura, 1990). Dès que l'auto-efficacité augmente, la peur et l'anxiété s'éclipsent. Les chercheurs et chercheuses qui travaillent sur l'auto-efficacité vont même jusqu'à dire que la cause de l'anxiété est le sentiment d'une auto-efficacité faible (Bandura, 1983, 1988). Ainsi, toute augmentation de l'efficacité signifie une diminution correspondante de l'anxiété.

2.2.5 L'apprentissage, le coping, la performance et la réussite

Les croyances d'auto-efficacité prédisent l'apprentissage, le coping, la performance et la réussite des gens (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorella, 2001 ; Ozer & Bandura, 1990 ; Pajares & Graham, 1999 ; Pietsch, Walker & Chapman, 2003 ; Williams & Williams, 2010). La raison pour laquelle l'auto-efficacité facilite l'apprentissage, le coping, la performance et la réussite est que l'auto-efficacité facilite le type d'engagement dans la tâche qui est nécessaire pour augmenter l'apprentissage, le coping, la performance et la réussite de la personne. Ce type d'engagement consiste à s'approcher des défis plutôt que de les éviter, d'exercer beaucoup d'efforts, de persévérer face aux difficultés plutôt que d'abandonner, de réfléchir précisément (plutôt que de manière erratique, négative et émotionnelle) à ce qui doit être fait, et à avoir une émotivité constructive (p. ex., l'espoir et l'intérêt) plutôt qu'une émotivité contre-productive (p. ex., la peur et l'anxiété).

2.3 *Auto-efficacité ou besoin psychologique de compétence ?*

L'auto-efficacité et le sentiment de compétence (présenté dans le chapitre 6) sont similaires, mais constituent des concepts motivationnels qui ne sont pas interchangeables au niveau théorique. Bien qu'ils puissent être vécus et mesurés de façon similaire (« À quel point vous sentez-vous compétent(e) lorsque vous jouez au badminton ? »), prenons l'exemple suivant pour illustrer la différence entre l'auto-efficacité et le besoin psychologique de compétence. Imaginez que vous soyez assis(e) sur un banc près d'une plaine de

jeux et que vous voyez une jeune fille avec une raquette de badminton, un volant et un désir profond de faire monter le volant encore et encore avec la raquette (et de ne pas le faire tomber par terre). Le désir et la motivation intrinsèque à se mettre au défi montrent que cette jeune fille dispose d'un besoin psychologique de compétence qui est proactif et la pousse à la recherche de défis. Après quelques frappes, elle commence à réfléchir à sa performance et à formuler un jugement par rapport à ses capacités d'adaptation et une attente par rapport à sa performance future. Si le vent se lève ou si elle améliore sa technique, alors le jugement qu'elle porte sur son efficacité va également changer. Le besoin psychologique de compétence, toutefois, est une constante développementale, qui pourrait d'ailleurs la pousser à jeter la raquette pour aller vers les barres de suspension pour tenter de maîtriser un nouveau défi.

Une deuxième distinction clé à faire entre l'auto-efficacité et le besoin psychologique de compétence est que les croyances d'auto-efficacité sont spécifiques aux tâches et aux situations, alors que le besoin psychologique de compétence est une expérience globale qui concerne toutes les expériences. Même lorsqu'une personne s'adonne à une partie de tennis, on ne peut pas vraiment parler d'une « auto-efficacité de tennis », car c'est trop global. Plutôt que de parler d'une auto-efficacité de tennis générale, il est plus productif de parler d'« auto-efficacité de coup droit », d'« auto-efficacité de revers », d'« auto-efficacité de service », d'« auto-efficacité du retour », d'« auto-efficacité de retour de service contre un adversaire gaucher », et ainsi de suite. De manière similaire, l'« auto-efficacité pour l'écriture » doit être décomposée en ses différentes composantes (Bruning *et al.*, 2013), dont l'auto-efficacité pour l'idéation pour l'écriture (p. ex., « J'ai beaucoup d'idées pour des choses que j'aimerais écrire »), l'auto-efficacité pour les conventions d'écriture (p. ex., « J'ai une bonne orthographe »), et l'auto-efficacité pour l'autorégulation dans le cadre de l'écriture (p. ex., « J'arrive à me concentrer sur l'écriture pour au moins une heure »). Les comportements de coping (ou d'adaptation) sont très spécifiques à la situation, donc les attentes d'auto-efficacité qui les prédisent sont également très spécifiques à la situation.

© Ingram Publishing / Newscom

2.4 *Autonomisation*

Deux points pratiques, concernant l'auto-efficacité, sont importants à souligner. Tout d'abord, les croyances d'auto-efficacité proviennent de l'histoire personnelle des compor-

tements, des expériences d'autrui, de la persuasion verbale et des états physiologiques (voir figure 10.3). Pratiquement, cela signifie que les fortes croyances d'auto-efficacité peuvent être acquises et peuvent changer. Deuxièmement, le niveau d'auto-efficacité prédit des stratégies d'adaptation (ou de coping) que l'on peut appeler « fonctionnement compétent » ou « autonomisation personnelle ».

L'autonomisation implique le fait de posséder les connaissances, les compétences et les croyances qui permettent aux gens d'exercer un contrôle sur leur vie. Un exemple d'auto-efficacité, en tant qu'autonomisation, peut être trouvé dans le fait d'apprendre à se défendre contre l'intimidation et les menaces en provenance de personnes ressenties comme envahissantes (Ozer & Bandura, 1990). Lorsqu'ils sont menacés, les gens se sentent généralement anxieux, stressés, vulnérables, exposés au risque et en danger. Afin de s'autonomiser eux-mêmes, les gens ont besoin de plus que de compétences et de connaissances de ce qu'il faut faire. Les gens ont également besoin de croyances d'auto-efficacité, afin de pouvoir (1) traduire leurs connaissances et leurs compétences en performance effective lorsqu'ils sont menacés, et (2) exercer un contrôle sur les pensées négatives intrusives.

Dans une étude, des chercheurs ont formé un groupe de femmes à l'autodéfense et aux compétences de gestion de l'émotion sur une période de cinq semaines. Ces femmes étaient fort inquiètes pour leur sécurité quand elles sortaient la nuit, parce qu'elles craignaient les menaces et les dangers de la vie nocturne de San Francisco. Les chercheurs ont d'abord demandé à ces femmes de regarder des modèles experts se défendre contre les assaillants (utiliser l'expérience d'autrui), puis les ont invitées à maîtriser le comportement modèle tout en écoutant le soutien et les encouragements de leurs paires (utiliser la persuasion verbale) lors d'attaques simulées (Ozer & Bandura, 1990). Ces femmes ont ensuite adopté les comportements qu'elles avaient vus en modèle, et ont reçu un encadrement et un feed-back correctif selon leurs besoins (histoire personnelle des comportements). Au fil des semaines, les croyances d'auto-efficacité de ces femmes pour contrôler les menaces interpersonnelles de manière comportementale et leurs pensées négatives intrusives de manière cognitive ont monté en flèche. Une fois autonomisées, ces femmes se sentaient moins vulnérables et commençaient à s'engager dans des activités qui étaient auparavant jugées trop risquées (p. ex., s'entraîner à l'extérieur, sortir le soir). L'autonomisation s'est produite parce que l'efficacité et l'engagement ont remplacé le doute et l'évitement.

Une de ces femmes a exprimé son autonomisation en disant : « Je me sens plus libre et plus que jamais capable. Je peux maintenant faire des choix sur ce que je vais faire ou ne pas faire, en m'appuyant sur ce que je veux ou ne veux pas, et non pas sur le fait de savoir si oui ou non c'est effrayant pour moi » (Ozer & Bandura, 1990). Il est tout à fait compréhensible que vous vous demandiez si la confiance accrue de ces femmes les a conduites à se comporter imprudemment ou à se mettre en danger. Ce n'est pas arrivé. Au lieu de cela, l'évitement généralisé de ces femmes a été remplacé par un comportement flexible, adaptatif et confiant. Un tel programme semble être efficace dans pratiquement toutes les activités que les gens évitent, par crainte de voir leurs compétences dépassées par les défis et exigences de la situation.

2.5 *Autonomiser les personnes : programme de formation à la maîtrise*

Un programme formel permettant d'autonomiser les gens par une formation à l'auto-efficacité peut prendre appui sur un programme de formation à la maîtrise. Dans un

programme de formation à la maîtrise, un expert dans le domaine de compétence travaille avec un groupe d'individus relativement novices, en leur montrant comment faire face à une situation redoutable et effrayante. Dans l'exemple ci-dessus, des professionnels ont aidé des femmes à s'autonomiser par l'autodéfense. À l'école, des enseignants pourraient utiliser un programme de formation à la maîtrise pour aider des enfants à s'autonomiser dans des compétences en lecture, en informatique ou dans des habiletés d'apprentissage coopératif. Dans le domaine athlétique, les entraîneurs pourraient aider des athlètes à s'autonomiser dans des compétences défensives et dans la confiance résiliente, pour faire face à toute offense infligée par l'adversaire. À l'hôpital, les thérapeutes pourraient aider les patients solitaires à s'autonomiser en acquérant certaines habiletés sociales et une confiance résiliente face à des rencontres avec des étrangers.

Dans un programme de formation à la maîtrise, le modèle expert accompagne un groupe de novices tout au long des sept étapes suivantes :

1. L'enseignant identifie les composantes des compétences impliquées dans une adaptation efficace et mesure les attentes d'efficacité des étudiants sur chaque composante de compétence.
2. L'enseignant s'occupe de la formation de chacune des composantes de compétence.
3. Les élèves se testent pour chaque formation de compétence. L'enseignant fournit des conseils et une rétroaction corrective, au besoin.
4. Les élèves intègrent les compétences individuelles dans une performance globale simulée. L'enseignant introduit des obstacles légers, afin que les élèves aient besoin d'utiliser toutes les compétences distinctes pendant la réalisation simulée.
5. Les élèves participent à des groupes d'apprentissage coopératif. Un élève présente une performance simulée, pendant que les pairs observent. En regardant, les pairs encouragent et donnent des conseils, les élèves passant chacun à leur tour jusqu'à ce que chacun ait effectué plusieurs fois une performance.
6. Les élèves procèdent individuellement, dans une situation réaliste qui propose de nombreuses difficultés, surprises, obstacles et revers, et pour laquelle l'enseignant fournit la formation et le feed-back correctif.
7. L'enseignant veille à construire une attitude confiante et à proposer des techniques facilitant la régulation.

Le programme de formation à la maîtrise est une procédure formelle utilisant les quatre sources de l'auto-efficacité comme moyens pour faire progresser des novices anxieux vers l'état de maîtres confiants en eux-mêmes. En voyant les autres élèves effectuer chacune de leurs compétences et recevoir une rétroaction corrective de l'enseignant, chaque élève construit son efficacité à travers une histoire personnelle de comportements (étape 3). En regardant l'expert exécuter la performance (étape 2), et en regardant ses pairs exécuter eux aussi leurs performances (étape 5), l'élève construit son efficacité à travers l'expérience d'autrui. En entendant l'encouragement des pairs et leurs conseils (étape 5), il construit son efficacité à travers la persuasion verbale. En observant et en imitant les façons dont l'enseignant procède pour gérer son attitude face aux obstacles (étape 7), l'élève construit son efficacité à travers l'acquisition de calme et de sang-froid. Le résultat est de faire évoluer un(e) novice qui est facilement dépassé(e) par une situation qui semble imprévisible pour qu'il ou elle maîtrise la situation, soit compétent(e) et se sente confiant(e).

3. Croyances de maîtrise

Les croyances de maîtrise reflètent le degré auquel une personne croit qu'elle produit les conséquences qu'elle souhaite obtenir et empêche celles qui lui sont contraires (Peterson, Maier & Seligman, 1993). Lorsque les croyances de maîtrise sont fortes et résistantes, l'individu perçoit un lien étroit de causalité entre ses actions et leurs conséquences. Lorsque les croyances de maîtrise sont faibles et fragiles, l'individu perçoit que ses initiatives personnelles et ses actions produisent peu d'effet sur ce qui se passe. Essayer semble alors inutile.

3.1 *Stratégies de coping/d'adaptation*

Le degré de maîtrise que l'on possède par rapport à ce qui arrive dépend de la façon dont on décide de s'adapter à la situation présente. Le tableau 10.1 dresse la liste des différentes stratégies de coping (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003). Les gens peuvent s'adapter à une situation en agissant de manière proactive ou réactive, en approchant le problème ou en l'évitant, seuls ou en groupe, en se centrant sur le problème à résoudre ou en se centrant sur la régulation de leurs émotions, et encore par d'autres stratégies de coping, illustrées dans le tableau.

Tableau 10.1.
Les stratégies de coping/d'adaptation

Stratégie de coping	Exemple
Approche *vs* évitement	Agir en se dirigeant vers le problème et en interagissant avec celui-ci *vs* en s'éloignant du problème.
Social *vs* solitaire	Agir avec une équipe *vs* agir seul.
Proactif *vs* réactif	Agir par prévention, avant que le problème ne survienne *vs* agir après que le problème est apparu.
Direct *vs* indirect	Agir soi-même *vs* demander de l'aide à une autre personne qui agit de manière directe.
Contrôle *vs* fuite	Approche de prise en main *vs* ne pas s'impliquer dans la situation.
Alloplastique *vs* autoplastique	Agir pour changer le problème *vs* agir pour se changer soi-même.
Centré sur le problème *vs* centré sur l'émotion	Agir pour gérer le problème provoquant le stress *vs* agir pour réguler sa propre réponse émotionnelle au problème.

3.2 *Maîtrise* vs *impuissance*

L'échec implique que la personne n'a pas été capable de maîtriser ce qui arrive pour atteindre un certain résultat désiré, et les gens s'adaptent à l'échec de diverses façons. Une orientation motivationnelle de maîtrise désigne une représentation de soi robuste et résistante lorsqu'on fait face à l'échec. Avec une orientation motivationnelle de maîtrise, la personne répond à l'échec en restant centrée sur la tâche et la restauration de la maîtrise, en dépit des difficultés et des échecs (Diener & Dweck, 1978, 1980). En revanche, une orientation motivationnelle d'impuissance désigne une vue fragile de soi lors d'échecs. Avec une orientation motivationnelle d'impuissance, la personne répond à l'échec en abandonnant, en se retirant et en agissant comme si la situation était hors de son contrôle (Dweck, 1975 ; Dweck & Repucci, 1973).

La plupart des gens font bien les choses et restent centrés sur la tâche lorsqu'ils travaillent sur des problèmes faciles. En revanche, lorsque les tâches deviennent difficiles et constituent des défis, la signification de l'orientation motivationnelle de maîtrise *vs* d'impuissance devient claire. Les personnes axées sur la maîtrise saisissent les défis et sont animées par les échecs. Les personnes axées sur l'impuissance ont peur des défis, s'effondrent face aux échecs et commencent à remettre en question, puis à douter de leurs capacités. Dans ces occasions où le feed-back de succès se mêle à la rétroaction d'échec, les individus axés sur la maîtrise augmentent leurs efforts et changent leurs stratégies (Diener & Dweck, 1978, 1980). Dans ces mêmes conditions, les individus axés sur l'impuissance incriminent leurs capacités, et perdent l'espoir de tout succès futur (Dweck, 1975 ; Dweck & Repucci, 1973). En somme, pendant le feed-back d'échec, les enfants axés sur l'impuissance se centrent sur la raison pour laquelle ils sont en difficulté (faible capacité), alors que les enfants axés sur la maîtrise se centrent sur la façon dont ils peuvent remédier à l'échec (l'effort, la stratégie ; Diener & Dweck, 1978).

Les différentes réactions au feed-back d'échec, pour les personnes axées sur la maîtrise et les personnes axées sur l'échec, émanent de significations différentes données à l'échec (Dweck, 1999). Les individus axés sur la maîtrise ne voient pas l'échec comme un acte d'accusation de soi. Au lieu de cela, ces individus, au cours des revers de situation et des échecs, pourraient dire des choses comme « plus c'est difficile, plus j'ai besoin d'essayer » ; « j'aime les défis » ; « les erreurs sont mes amies ». Le feed-back d'échec est généralement juste une information. En fait, l'échec peut servir d'information constructive (Clifford, 1984). Le feed-back d'échec suggère que la personne doit investir plus d'efforts, adopter de meilleures stratégies et utiliser plus de ressources. Les individus orientés sur la maîtrise acceptent cette information générée par la tâche : ils font les ajustements nécessaires (plus d'efforts, de meilleures stratégies, plus de ressources) et ont ensuite une meilleure performance et plus d'enthousiasme face à l'échec. Les individus axés sur l'impuissance voient l'échec comme un acte d'accusation d'eux-mêmes. Ils voient l'échec comme un signe d'incapacité personnelle, qui, à son tour, les conduit à une forme de désespoir.

Vous pourriez penser que le terme « impuissance » est un peu fort, mais la recherche conduite par Carol Dweck (1975) suggère qu'il ne l'est pas. Lorsque l'échec exhibe sa tête hideuse, les gens orientés sur l'impuissance pourraient dire des choses comme « je ne suis pas bon pour ce genre de choses » et « je pense que je ne suis pas très intelligent ». En d'autres termes, ils dénigrent leurs capacités et même leur propre valeur (Diener & Dweck, 1978). Leurs émotions deviennent rapidement négatives, et ils commencent à manifester des réactions inhabituelles pour faire face à leur anxiété et leur doute, comme agir de manière ridicule ou essayer de changer la tâche ou ses règles (Diener & Dweck, 1978). Leurs stratégies de résolution de problèmes se réduisent simplement à faire des suppositions sauvages ou à cueillir des réponses au hasard. L'autodénigrement, l'humeur négative et les stratégies immatures signalent la présence de l'impuissance, mais le principal signe révélateur de l'impuissance est la manière rapide et catégorique dont la personne abandonne (Dweck, 1999).

4. Impuissance acquise

De même que les attentes d'efficacité sous-tendent l'auto-efficacité, les attentes de conséquences négatives sous-tendent l'impuissance acquise. Lorsque les gens se livrent à une tâche, plusieurs conséquences sont généralement en jeu. Au début ou au cours de leur

engagement dans la tâche, les gens établissent une prévision subjective du point auquel les conséquences en jeu sont contrôlables *vs* incontrôlables. Pour des conséquences contrôlables, une relation terme à terme existe entre le comportement (ce qu'une personne réalise) et les conséquences (ce qui se passe pour cette personne). Pour des conséquences incontrôlables, une relation aléatoire existe entre le comportement et les conséquences (p. ex., « je n'ai aucune idée de l'effet que mon comportement aura, le cas échéant, sur ce qui m'arrivera »).

Lorsque les gens s'attendent à ce que des conséquences souhaitées (p. ex., se faire des amis, trouver un emploi) ou non souhaitées (p. ex. tomber malade, être licencié d'un emploi) soient indépendantes de leur comportement, ils développent une « impuissance acquise » par rapport à l'atteinte ou l'évitement de telles conséquences. L'impuissance acquise est l'état psychologique qui survient lorsque l'individu s'attend à ce que les choses qui surviennent dans la vie soient incontrôlables (Mikulincer, 1994 ; Seligman, 1975).

Réduite à ses éléments essentiels, l'impuissance acquise peut être comprise par la force de la relation perçue entre le comportement de la personne et son destin, ou la conséquence de son comportement, comme représenté sur la figure 10.4. La relation entre le comportement et les conséquences de ce comportement peut être très forte, comme l'indique la flèche pleine et en gras reliant ce que la personne fait et les conséquences qui en découlent. La flèche pleine et en gras reliant comportement et conséquences représente graphiquement une orientation de maîtrise. En revanche, la relation entre comportement et conséquences peut ne pas exister, comme l'indique la flèche mince et en pointillés reliant ce que la personne fait et les conséquences qui en découlent. La flèche mince et en gras reliant comportement et conséquences représente graphiquement une orientation d'impuissance acquise. Avec l'impuissance acquise, le comportement exerce peu ou pas d'influence sur les conséquences. Par contre, des facteurs en dehors du contrôle de la personne déterminent les conséquences, comme l'indique la flèche pleine et en gras se trouvant entre les influences externes et les conséquences. Par exemple, un demandeur d'emploi vivant une impuissance acquise pourrait avoir l'impression que, si ses comportements pendant l'entretien d'embauche (agir professionnellement, montrer ses compétences, répondre correctement aux questions) n'ont rien à voir avec son embauche ou sa non-embauche par l'entreprise, des facteurs échappant à son contrôle (p. ex., marché du travail bouché, réseau social, couleur de peau) déterminent s'il est embauché. Parce que ses comportements ne contrôlent pas les conséquences et parce que ce sont des influences externes incontrôlables qui les contrôlent, le demandeur d'emploi suppose qu'il est impuissant à influer sur la décision d'embauche.

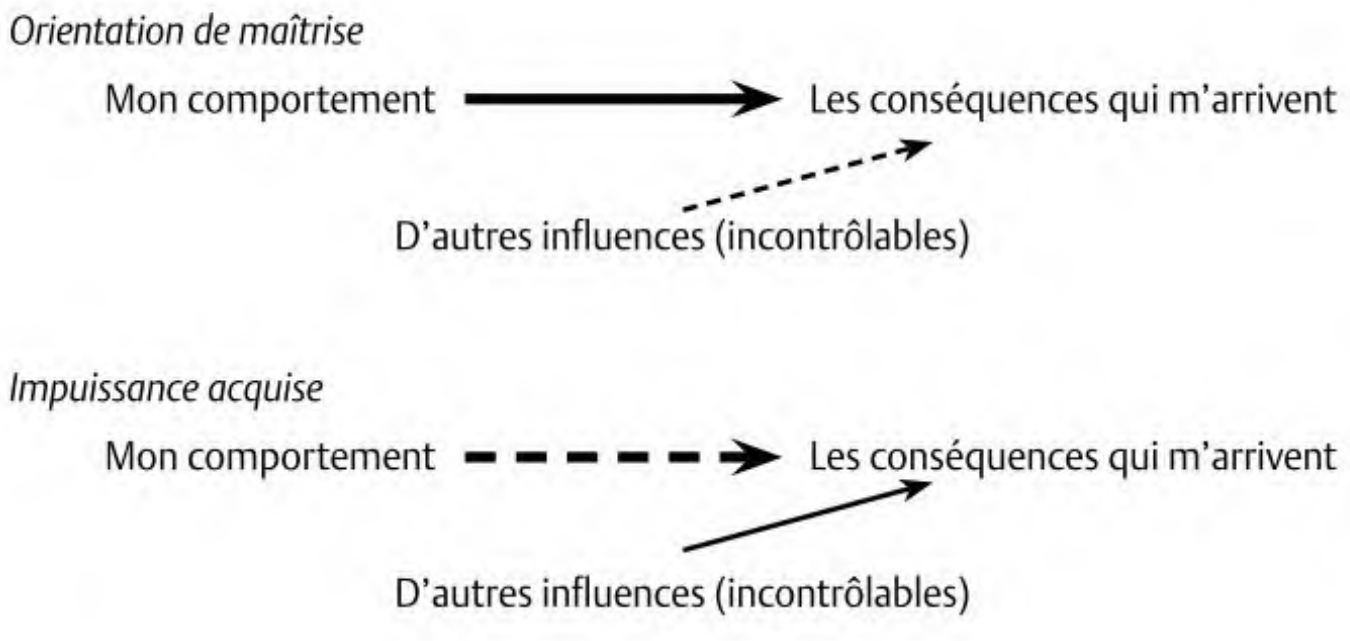


Figure 10.4.
Illustration de la relation entre le comportement et les conséquences, selon une orientation de maîtrise et selon l'impuissance acquise

4.1 *Apprendre l'impuissance*

L'impuissance est acquise. Considérons l'expérience suivante, avec trois groupes de chiens auxquels on a administré soit (1) un choc inéluctable, (2) un choc évitable, soit (3) pas de choc (groupe contrôle) (Seligman & Maier, 1967). Les chiens dans les deux groupes recevant des chocs électriques ont été placés dans un harnais et on leur a administré des chocs électriques légers de cinq secondes, une fois par jour pendant 64 jours consécutifs. Dans le groupe de choc inéluctable, les chocs surviennent au hasard, et aucune réponse ne peut mettre fin au choc. Que le chien aboie, hurle ou se démène frénétiquement, le choc continue pendant cinq secondes complètes. En d'autres termes, le choc est inévitable. La conséquence (choc) est incontrôlable. Dans le groupe de choc évitable, les chiens peuvent arrêter le choc. Lorsque le chien appuie sur un bouton placé sur le mur (placé juste en face de son museau), le choc s'arrête. Les chiens disposent donc d'une réponse pour échapper au choc : appuyer sur le bouton. Ils ont eu à apprendre la réponse, mais le résultat (le choc) était contrôlable. Dans le groupe contrôle sans choc, les chiens ont été placés dans un harnais tout comme les chiens placés dans les deux autres conditions, mais ils n'ont reçu aucun choc.

L'exposition à un choc inévitable, à un choc évitable, ou à aucun choc constituait la première phase, la phase d'apprentissage, d'une expérience en deux phases. Dans la seconde phase, les chiens de chaque groupe ont été traités de la même manière. Chaque chien est placé dans une cage, dans laquelle deux compartiments sont séparés par une cloison de la hauteur du coude. Les deux compartiments ont la même taille et sont similaires à plusieurs égards, excepté le fait que le premier compartiment a un plancher grillagé à travers lequel un léger choc électrique peut être délivré, tandis que le second compartiment est à l'abri des chocs. À chaque essai pendant la phase 2, les chiens ont été placés dans le compartiment disposant d'un plancher grillagé et un léger choc a été délivré. L'apparition de ce choc a toujours été précédée d'un signal (une atténuation de la lumière sur le mur). Après que les lumières ont été atténuées, le choc électrique est survenu après dix secondes. Si le chien saute du compartiment, il échappe alors au choc. Ainsi, pour tous les chiens, le choc a été à la fois prévisible et évitable (c'est-à-dire contrôlable) pendant la seconde phase de l'étude. Si le chien ne saute pas par-dessus la cloison dans les dix secondes, cependant, le choc électrique commence et se prolonge pendant une minute.

Un résumé de la procédure de l'étude et des conséquences apparaît dans le tableau 10.2 (Seligman & Maier, 1967). Les chiens des groupes choc évitable et sans choc apprennent rapidement à échapper au choc dans la cage. En cas de choc, ces chiens commencent par courir frénétiquement et, plutôt accidentellement, ils grimpent, tombent, se bousculent ou sautent par-dessus la barrière. De ce fait, à travers essais et erreurs, les chiens apprennent que s'ils passent d'une manière ou d'une autre la barrière, ils peuvent échapper aux chocs. Après seulement quelques essais, ces chiens sautent par-dessus la barrière de sécurité dès que le voyant d'avertissement s'atténue. Ces chiens ont appris la maîtrise de conditions très stressantes. Ils ont appris à contrôler (éviter) le choc.

Les chiens dans le groupe choc inévitable se comportent très différemment. En cas de choc, ces chiens se comportent au premier abord comme les autres chiens, en courant frénétiquement et en hurlant. Toutefois, contrairement aux chiens des deux autres groupes, ils s'arrêtent rapidement de courir et, au contraire, gémissent jusqu'à ce que l'essai (et le choc) se termine. Après seulement quelques essais, ces chiens renoncent à s'échapper et acceptent passivement le choc. Au cours des essais suivants, les chiens ne font aucun mouvement pour s'échapper. Ce que ces chiens ont appris dans le harnais, à savoir que l'appa-

Condition expérimentale	Phase 1	Phase 2	Résultats
Choc inévitable	Reçoit un choc, pas de réaction de coping qui puisse arrêter le choc.	Reçoit un choc évitable.	Ne parvient pas à éviter le choc.
Choc évitable	Reçoit un choc, pousser un bouton avec le museau peut arrêter le choc.	Reçoit un choc évitable.	Apprend rapidement à échapper au choc en sautant la barrière.
Contrôle, pas de choc	Ne reçoit pas de choc.	Reçoit un choc évitable.	Apprend rapidement à échapper au choc en sautant la barrière.

Tableau 10.2.
Les résultats d'une étude prototype sur l'impuissance acquise

rition, la durée, l'intensité et la cessation de l'état de choc (en phase 1) ont tous été au-delà de leur contrôle, a eu un effet de transfert dans la cage : les chiens perçoivent l'évasion comme étant hors de leur contrôle. Ces chiens apprennent l'impuissance dans des conditions très stressantes.

La généralisation surprenante qui a émergé de cette étude est que chaque fois que les animaux sont placés dans une situation dans laquelle ils s'aperçoivent qu'ils ont peu ou pas de contrôle, ils développent l'idée/l'attente que leurs actions futures auront peu d'effet voire n'auront aucun effet sur ce qui leur arrive. Cette attente apprise d'un comportement volontaire qui ne produira pas les conséquences souhaitées est le cœur de l'impuissance acquise.

4.2 *Application à l'homme*

Les premières recherches sur l'impuissance acquise utilisaient les animaux, surtout parce que les événements incontrôlables utilisés dans ces études incluaient des événements traumatisants, comme un choc électrique. Des études ultérieures ont trouvé différentes façons de tester le point auquel l'impuissance s'applique aux humains (Diener & Dweck, 1978, 1980 ; Dweck, 1975 ; Hiroto, 1974 ; Hiroto & Seligman, 1975 ; Mikulincer, 1994 ; Peterson *et al.*, 1993).

Dans l'expérience de Donald Hiroto (1974), un bruit irritant constitue l'événement stimulus aversif et traumatisant. Les résultats avec les humains sont analogues aux résultats avec les chiens (voir tableau 10.2), en ce sens que les participants au groupe du bruit inévitable s'assoient passivement et ne montrent pas une volonté de tenter d'échapper au bruit, alors que les participants aux groupes du bruit évitable et sans bruit apprennent rapidement à s'échapper du bruit (en actionnant un levier). Les humains aussi apprennent l'impuissance.

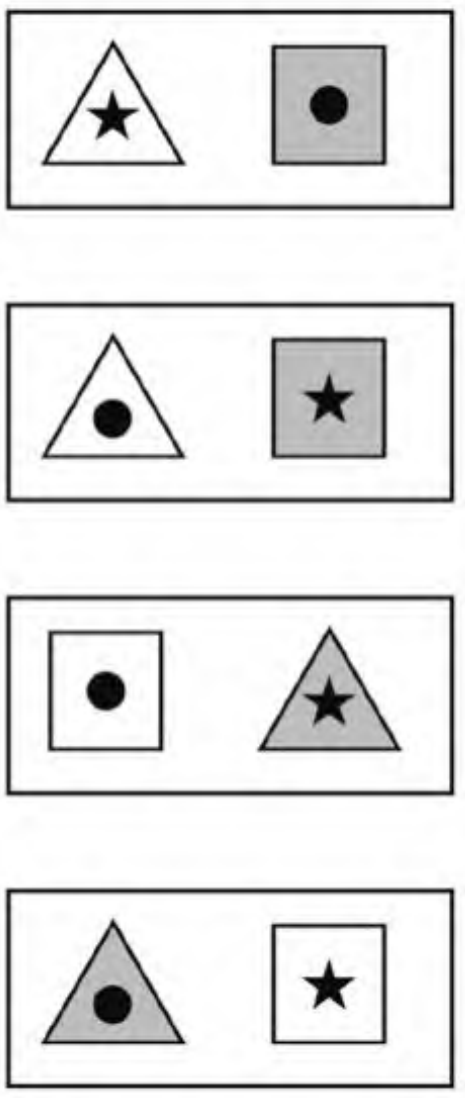
Pour démontrer comment fonctionne l'impuissance acquise, essayez de résoudre des problèmes qui varient quant à leur manière d'être contrôlés : pouvez-vous résoudre des problèmes scolaires ? Des problèmes relationnels ? Des problèmes financiers ? Des problèmes de santé ? Si votre voiture tombe en panne sur l'autoroute, auriez-vous tenté d'y faire face ou seriez-vous resté passif ? Qu'en est-il d'une migraine ?

En regardant la séquence des quatre cartes présentées dans la figure 10.5, considérons une expérience dans laquelle la tâche du participant est de savoir quelle caractéristique l'expérimentateur recherche : triangle ou carré, point ou étoile, ombré ou blanc. Une série de dix cartes apparaissent dans un ordre séquentiel, la tâche du participant étant d'identifier quelle caractéristique est recherchée. Sur la première carte, il suffit de deviner « gauche » ou

Figure 10.5.

Extrait d'un problème utilisé dans l'étude de l'impuissance acquise chez les humains.

Source : An Analysis of Learned Helplessness : Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure, par C.I. Diener & C.S. Dweck, 1978, *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 451-462. Copyright 1978 par l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.



« droite », et l'expérimentateur répond « correct » ou « incorrect ». La même procédure a lieu pour les neuf cartes suivantes. Par exemple, une personne qui est en train de suivre l'hypothèse de « carré » choisirait droite, droite, gauche et droite (dans le cas des quatre cartes de la figure 10.5).

Maintenant, imaginez que, dans une première condition, l'expérimentateur (ou un programme informatique) fournit un feed-back authentique de manière à ce que le participant puisse, avec concentration et effort, utiliser le feed-back fourni pour trouver la réponse au problème. En d'autres termes, le problème est contrôlable, au moins avec de la concentration et un peu d'effort. En revanche, dans une seconde condition, les réactions sont aléatoires et fausses. Avec un feed-back aléatoire, le participant pourrait essayer toutes les hypothèses possibles et éprouver seulement un sentiment de confusion et de frustration pour l'effort fourni. Après plusieurs problèmes de ce type, la seconde phase de l'étude commence lorsque tous les participants (dans les deux conditions) sont invités à résoudre certains problèmes de difficulté moyenne (p. ex., des problèmes de multiplication, des anagrammes de six lettres). Le résultat cohérent est que les gens exposés à des problèmes solubles dans la première phase de l'étude résolvent significativement plus de problèmes dans la seconde phase que ne le font les personnes exposées à des problèmes insolubles dans la première phase (Diener & Dweck, 1978). Il ne s'agit pas tant de savoir quel est le participant le plus intelligent ou le plus brillant. Ce qui importe plutôt est le point auquel l'environnement est réactif et contrôlable lorsque l'on tente de résoudre des problèmes. Les gens qui ont appris la maîtrise (à partir du feed-back adéquat) produisent de bons résultats, tandis que les gens qui ont appris l'impuissance (à partir de feed-back aléatoires) produisent de mauvais résultats.

4.3 *Composantes de l'impuissance acquise*

La théorie de l'impuissance acquise comprend trois composantes : la contingence, la cognition et le comportement (Peterson *et al.*, 1993). Ensemble, ces trois éléments expliquent la dynamique motivationnelle qui se déroule lorsque l'expérience apprend aux gens à penser que les événements dans leurs vies seront indépendants de leur volonté personnelle.

4.3.1 Contingence

La contingence désigne la relation objective entre le comportement d'une personne et les conséquences de l'environnement. L'environnement peut être la maison, la classe, le lieu de travail, le terrain de sport, l'hôpital, les relations interpersonnelles, le laboratoire de psychologie, et ainsi de suite. La contingence existe sur un continuum qui va de conséquences se produisant de manière aléatoire et non contingente (c'est-à-dire des conséquences incontrôlables) à des conséquences se produisant en parfaite synchronisation avec le comportement volontaire d'une personne (c'est-à-dire des conséquences contrôlables). Autrement dit, le point auquel n'importe quel environnement peut être contingent peut être marqué sur un continuum qui va de 0 (conséquences incontrôlables) à 1 (conséquences contrôlables).

Prenez un moment pour vous demander ce que vos propres expériences vous ont enseigné au sujet de la contingence dans les situations suivantes : obtenir une contravention, obtenir un emploi dans votre ville natale, remporter un match de tennis, gagner à la loterie, attraper la grippe en hiver, avoir un cancer à cause du tabagisme, prendre du poids pendant les vacances, et être diplômé de l'université. Pour caractériser la contingence inhérente à chacune de ces situations, posez-vous la question suivante : « Dans quelle mesure le comportement volontaire stratégique moyen d'une personne influence-t-il les conséquences qui se produisent dans ces situations ? » Autrement dit, à quel point un comportement volontaire adapté (de la part des gens en général, pas de vous en particulier) exerce-t-il une influence sur le fait d'éviter une contravention, d'éviter la grippe, d'obtenir un emploi, de gagner une compétition, de gagner à la loterie, d'échapper au cancer, d'éviter la prise de poids, d'obtenir un diplôme universitaire ?

4.3.2 Cognition

Une bonne partie de l'intervention cognitive a lieu entre les contingences environnementales réelles et objectives qui existent dans le monde, et la compréhension subjective qu'a une personne de son contrôle personnel dans de tels environnements. Les événements mentaux faussent la relation entre les contingences objectives et le contrôle personnel, et ces événements créent donc une certaine marge d'erreur entre la vérité objective et la compréhension subjective.

Trois éléments cognitifs sont particulièrement importants : les préjugés (p. ex., « l'illusion de contrôle ») ; les attributions (explications des raisons pour lesquelles nous pensons que nous avons ou n'avons pas le contrôle) ; et les attentes, qui sont les croyances subjectives de contrôle personnel que nous reportons de nos dernières expériences vers notre situation présente. Pour illustrer l'importance de la cognition, demandez à deux personnes qui vivent la même contingence environnementale pourquoi elles évitent une contravention, échappent à la grippe, obtiennent un emploi, et ainsi de suite. Les croyances des gens concernant les conséquences (et donc leurs réponses à votre question) ne découlent pas

seulement de l'information objective sur le monde (à savoir la contingence), mais aussi des préjugés, attributions et attentes uniques de chaque personne. Ainsi, pour comprendre l'impuissance acquise, nous devons prêter attention non seulement à l'objectivité des contingences environnementales (à quel point les conséquences sont vraiment contrôlables), mais aussi aux croyances subjectives concernant le contrôle personnel (à quel point la personne pense que ces conséquences sont contrôlables).

4.3.3 Comportement

Tout comme la contingence, les comportements adaptatifs visant à atteindre ou empêcher des conséquences existent sur un continuum. Dans un événement traumatique, par exemple, le comportement volontaire adaptatif des gens varie de très passif à très actif.

Les réponses d'adaptation (ou de coping) peuvent être léthargiques et passives, ou bien actives et affirmées. Léthargie, passivité et abandon sont typiques d'un effort indifférent et démoralisé caractérisant le comportement de l'individu impuissant (rappelez-vous le comportement passif des chiens dans le groupe du choc inéluctable). Vivacité, activité et affirmation caractérisent les gens qui ne sont pas impuissants (qui ont une certaine attente de contrôle). Pour illustrer le comportement passif comme une composante de l'impuissance acquise, envisagez à nouveau les situations énumérées précédemment (conduire sur l'autoroute, rechercher un emploi, être en compétition avec un adversaire). Considérez vos propres comportements adaptatifs de passifs à actifs face à de telles situations ainsi que les conséquences potentielles. Le chercheur d'emploi qui abandonne la recherche d'annonces en ligne, la révision de son curriculum vitæ, le fait de téléphoner à des employeurs potentiels, et le fait de se lever tôt et avec enthousiasme dans la matinée pour chercher un emploi, manifeste le comportement adaptatif indifférent et démoralisé qui caractérise l'impuissance.

4.4 *Effets de l'impuissance*

L'impuissance acquise survient lorsque les gens s'attendent à ce que leur comportement volontaire produise peu ou pas d'effet sur les résultats qu'ils s'efforcent d'atteindre ou d'éviter. Quand cela se produit, ses effets se manifestent sur trois types de déficits : motivationnels, d'apprentissage et émotionnels (Alloy & Seligman, 1979). Ensemble, ces déficits induits par l'attente provoquent un comportement passif et impuissant.

4.4.1 Déficits motivationnels

Les déficits motivationnels consistent en une volonté d'essayer qui est en baisse. Les déficits motivationnels deviennent apparents lorsque la volonté d'une personne d'émettre des réactions d'adaptation volontaires diminue ou disparaît complètement. Généralement, lorsque les gens se soucient d'une conséquence, et lorsque l'environnement est au moins quelque peu réactif en fournissant ces conséquences, ils agissent avec enthousiasme et assurance pour la réalisation de ces conséquences. Par exemple, au début d'une saison, un athlète peut pratiquer son sport avec assiduité et persévérance, mais après une série de défaites (la victoire devient une conséquence incontrôlable), la volonté de s'entraîner s'estompe. L'athlète commence à se demander si le temps passé à s'entraîner vaut vraiment la peine. Dans l'expérience sur l'impuissance acquise avec le bruit désagréable décrite dans les paragraphes précédents, les expérimentateurs ont demandé aux participant(e)s pourquoi ils et elles n'ont pas essayé d'arrêter un bruit désagréable (Thornton & Jacobs, 1971).

Environ 60 % des participant(e)s (du groupe bruit inévitable) ont rapporté qu'ils et elles avaient le sentiment d'avoir peu de contrôle sur le bruit et ne voyaient donc pas l'intérêt d'essayer d'y mettre fin, en disant « à quoi bon essayer ? ». « À quoi bon essayer ? » caractérise le déficit motivationnel dans l'impuissance acquise.

4.4.2 Déficits d'apprentissage

Les déficits d'apprentissage consistent en une attitude pessimiste acquise, qui interfère avec la capacité d'une personne d'apprendre de nouvelles contingences réponses-conséquences. Au fil du temps, l'exposition à des environnements incontrôlables cultive une attente dans laquelle les gens croient que les conséquences sont généralement indépendantes de leurs actions. Une fois que l'attente prend un ton pessimiste, la personne a un temps d'apprentissage (ou, plus précisément, de réapprentissage) très difficile, et une nouvelle réponse peut affecter les conséquences. Cette attitude pessimiste interfère avec, ou retarde, essentiellement l'apprentissage des contingences réponse-conséquence (Alloy & Seligman, 1979).

Lorsque les étudiants découvrent pour la première fois les résultats d'expériences d'impuissance acquise, ils se demandent fréquemment pourquoi les chiens dans les groupes de conséquence inévitable n'apprennent pas, dans la seconde phase de l'expérience, que sauter par-dessus la barrière arrête le choc. Comme un travailleur mis à pied qui a renoncé à demander un nouvel emploi, vous voulez crier (au chien) : « Saute ! Saute ! Mon petit gars, saute, tout simplement ! » Pensez, cependant, à ce que les sujets humains ont appris au cours de l'expérience avec le bruit inévitable. La première fois qu'ils ont entendu le bruit, ils ont reculé et sursauté, et, la deuxième fois, ils ont manipulé la manette. Ils ont peut-être pensé que, dans certains essais, tourner la tête ou décaler leur poids d'un côté à l'autre coïncidait avec l'arrêt du bruit. Mais, dans les essais suivants, ils ont de nouveau tourné leur tête ou décalé leur poids, alors que le bruit persistait pendant les cinq secondes programmées. Progressivement, ils ont appris qu'aucune réponse n'arrêtait le bruit d'une manière fiable. Ils ont tout essayé, mais rien n'a fonctionné. Par conséquent, lorsqu'ils ont entamé la seconde phase de l'expérience avec la manette devenue maintenant fonctionnelle, toute conséquence positive (arrêter le bruit) leur est apparue comme un « accident réussi » et ne méritant pas d'être essayé à nouveau (comme l'étaient le fait de tourner la tête, le fait de tourner la manette, de décaler son poids, et ainsi de suite, lors de la première phase). Comparativement aux participant(e)s des groupes témoins du bruit évitable, qui ont rapidement appris à discriminer entre les réponses qui ont bien fonctionné *vs* les réponses qui n'ont pas fonctionné, les participants des groupes du bruit inévitable ont eu un temps exceptionnellement difficile d'apprentissage d'une réponse adaptative efficace.

4.4.3 Déficits émotionnels

Les déficits émotionnels comprennent des perturbations affectives, dans lesquelles des réactions émotionnelles léthargiques et dépressives surviennent lors de situations exigeant une émotion active et assurée. Face à un traumatisme, la réaction humaine naturelle et typique est l'une des émotions à forte mobilisation (p. ex., peur, colère, affirmation de soi, frustration). En état de peur, les gens luttent vigoureusement pour surmonter, s'évader, contrer, ou entreprendre tout ce qui est nécessaire pour faire face efficacement. Au fil du temps, pourtant, la survenue d'obstacles majeurs amène les gens à considérer le fait de faire face comme futile. Une fois que l'émotivité mobilisée par la peur est considérée comme improductive, l'émotivité liée à la dépression prend sa place. Une fois que la per-

sonne est convaincue que rien ne peut être fait pour échapper au traumatisme, l'attente qui en résulte rend les émotions mobilisant l'énergie moins probables et les émotions réduisant l'énergie (p. ex., indolence, apathie, dépression) plus probables.

4.5 *Impuissance et dépression*

Certains psychologues cliniciens voient l'impuissance acquise comme un modèle naturel de dépression unipolaire (Rosenhan & Seligman, 1984 ; Seligman, 1975). L'impuissance acquise et la dépression sont similaires en ce qui concerne le fait qu'elles sont causées par les mêmes attentes : l'individu s'attend à ce que de mauvais événements se produisent et pense qu'il ne peut rien faire pour éviter leur apparition (Rosenhan & Seligman, 1984). L'impuissance acquise et la dépression partagent également des symptômes communs (passivité, faible estime de soi, perte d'appétit) et des stratégies thérapeutiques d'intervention communes (gestion du temps, modification cognitive du comportement).

Utiliser le modèle de l'impuissance acquise pour comprendre l'étiologie de la dépression unipolaire a déclenché une vague de recherches, qui ont elles-mêmes déclenché des vives critiques (Costello, 1978 ; Depue & Monroe, 1978) et des appuis solides (Seligman, 1975). Une des constatations les plus intéressantes à avoir émergé est que les personnes déprimées voient parfois les événements surgissant dans leur vie comme moins contrôlables que ne les voient les individus qui ne sont pas déprimés. Un tel résultat a conduit les chercheurs à se demander si la tendance dépressive des individus à voir leur monde comme incontrôlable pouvait être la cause principale de la dépression unipolaire. L'origine de la dépression réside peut-être dans l'incapacité d'une personne déprimée à reconnaître qu'elle a plus de contrôle sur sa vie qu'elle ne le croit. Dans ce cas, les recommandations de la thérapie seraient évidentes : augmenter les croyances de contrôle de la personne.

Des étudiant(e)s déprimé(e)s et non déprimé(e)s (selon une évaluation par questionnaire) ont effectué une tâche dans laquelle ils et elles ont appuyé sur un bouton dans certains essais et n'ont pas appuyé sur ce bouton dans d'autres essais (Alloy & Abramson, 1979). Appuyer sur ce bouton fait parfois apparaître une lumière verte. Il s'agissait pour le participant d'estimer dans quelle proportion de temps la lumière verte s'était allumée. Les expérimentateurs ont contrôlé la lumière, à savoir si elle s'allume et quand elle s'allume. Pour un groupe, la lumière verte est apparue à 75 % du temps et seulement quand le bouton a été pressé. Ce fut le groupe de contrôle élevé. Pour un deuxième groupe, la lumière verte est apparue au moment où le bouton a été pressé à 75 % du temps, mais la lumière est apparue aussi à 50 % du temps quand aucun bouton n'a été pressé. Ce fut le groupe de faible contrôle. Dans un dernier groupe, la lumière verte est apparue au moment où le bouton a été pressé à 75 % du temps, mais elle est également apparue à 75 % du temps où les participant(e)s n'ont pas appuyé sur le bouton. Ce fut le groupe de non-contrôle (parce que la lumière est apparue avec la même proportion, que le ou la participant(e) appuie sur le bouton ou non).

Les résultats ont été assez surprenants (voir figure 10.6). Les personnes déprimées ont jugé avec précision le degré de contrôle qu'elles avaient sur chaque situation, de même que les personnes non déprimées, sauf dans une condition, à savoir dans la situation de non-contrôle (Alloy & Abramson, 1979). Les personnes déprimées ont jugé avec précision qu'elles n'avaient aucun contrôle dans cette condition. La lumière apparaissait de manière aléatoire, et elles le savaient. Les personnes non déprimées étaient celles qui ont mal perçu le degré de contrôle qu'elles avaient, puisqu'elles ont surestimé leur contrôle perçu.

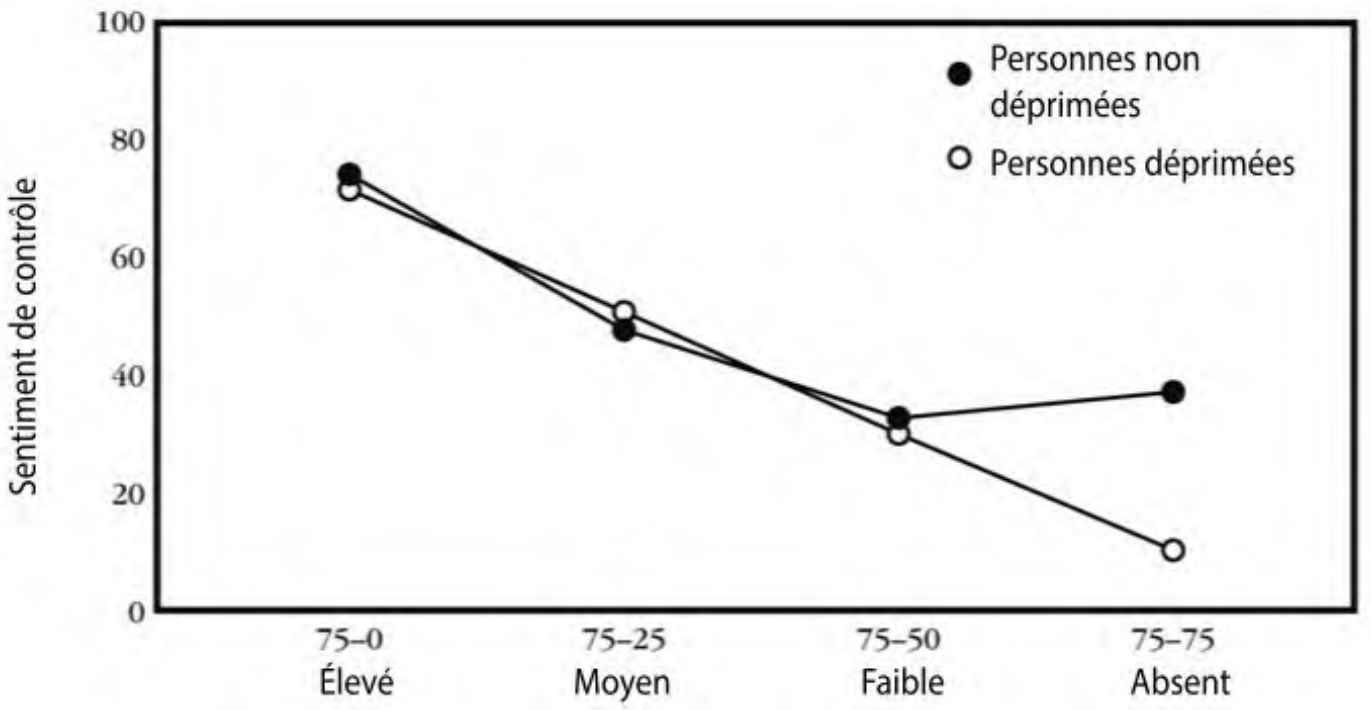


Figure 10.6.

Les jugements du contrôle perçu (sentiment de contrôle) pour des individus déprimés et non déprimés.

Source : Judgments of Contingency in Depressed and Nondepressed Students : Sadder but Wiser ?, par L.B. Alloy & L.T. Abramson, 1979, *Journal of Experimental Psychology : General*, *108*, 441-485. Copyright 1979 par l'American Psychological Association. Adapté avec permission.

La conclusion la plus intéressante à tirer de la recherche de Lauren Alloy et Lyn Abramson (1979, 1982) est que les personnes déprimées ne sont pas plus sujettes aux déficits de l'impuissance acquise. Ce sont plutôt les individus qui ne sont pas déprimés qui croient parfois qu'ils ont plus de contrôle personnel qu'ils n'en ont réellement (Taylor & Brown, 1988, 1994). Bien que la conclusion puisse paraître surprenante, les souvenirs des personnes déprimées pour les événements positifs et négatifs de leur vie sont équilibrés et égaux, alors que les souvenirs des personnes non déprimées trichent pour se remémorer davantage d'événements positifs (Sanz, 1996). Bien que souvent les gens évaluent mal le contrôle qu'ils ont sur les événements de leur vie (Abramson & Alloy, 1980 ; Alloy & Abramson, 1979, 1982 ; Langer, 1975 ; Nisbett & Ross, 1980), la plupart des mauvais jugements sont faits par des individus non déprimés et non par ceux qui sont déprimés.

4.6 *Attributions et style explicatif*

Aucune théorie de la motivation n'étudie davantage la question de « pourquoi » que la théorie de l'attribution. Une attribution est une explication causale de l'occurrence d'une certaine conséquence de réussite ou d'échec (Weiner, 1985, 1986). Après qu'une personne réussit ou échoue, elle se demande pourquoi. Pourquoi ai-je obtenu un 20/20 à cet examen ? Pourquoi ai-je perdu ce concours ? Pourquoi ai-je obtenu ce boulot, plutôt que cette autre personne ? Pourquoi ai-je aujourd'hui réussi quelque chose que j'ai raté hier ? Il peut y avoir un nombre presque infini d'attributions causales possibles, mais lorsque les gens expliquent leurs réussites et échecs, ils ont tendance à s'appuyer sur un nombre relativement faible d'attributions, telles que l'effort, l'habileté, la stratégie, la chance et la difficulté de la tâche (Weiner, 1986). D'autres attributions communes sont l'intelligence, l'expérience, le plaisir lié à la tâche et l'aide obtenue d'autrui (Shell, Colvin & Bruning, 1995).

Bien que beaucoup d'attributions différentes soient possibles, toutes les attributions peuvent être situées sur une structure causale à trois dimensions (voir la figure 10.7). La première dimension est le locus, qui distingue les causes internes des causes externes. La deuxième dimension est la stabilité, qui distingue les causes stables des causes instables. La troisième dimension est la contrôlabilité, qui distingue les causes contrôlables des causes incontrôlables.

Le style explicatif est une variable de la personnalité relativement stable, cognitivement fondée, reflétant la façon dont les gens expliquent les raisons pour lesquelles de mauvais

événements se produisent dans leur vie (Peterson & Barrett, 1987 ; Peterson & Park, 1998 ; Peterson & Seligman, 1984). De mauvais événements se produisent pour tous, mais les gens expliquent ces revers à l'aide d'attributions qui varient dans leur locus, leur stabilité et leur contrôlabilité. Comme l'illustre la partie droite de la figure 10.7, un style explicatif optimiste se manifeste à travers la tendance à expliquer les événements mauvais à l'aide d'attributions instables et contrôlables (p. ex., « J'ai raté le concours parce que mon adversaire a triché »). Comme l'illustre la partie gauche de la figure 10.7, un style explicatif pessimiste se manifeste à travers la tendance à expliquer les événements mauvais à l'aide d'attributions stables et incontrôlables (p. ex., « J'ai raté le concours parce que je manque de coordination physique »). La figure 10.7 montre que les optimistes et pessimistes en termes d'attributions utilisent les trois dimensions de locus, stabilité et contrôlabilité. Toutefois, les deux dimensions de l'attribution qui distinguent le mieux les pessimistes et optimistes de l'attribution sont les deux qui se trouvent dans le bas de la figure : la stabilité et la contrôlabilité.

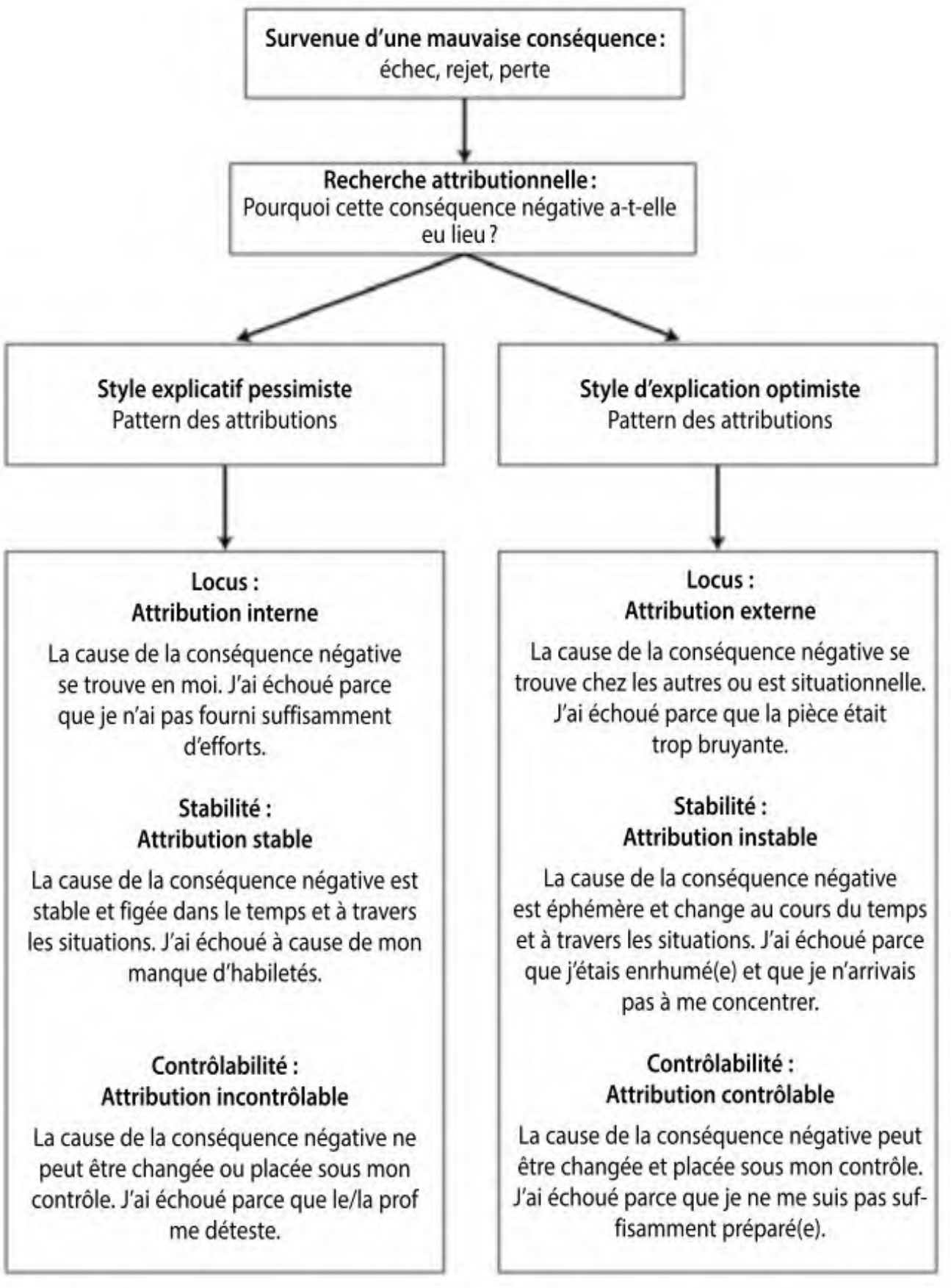


Figure 10.7.

Patterns d'attributions différentielles faites par des personnes avec un style explicatif pessimiste *vs* un style explicatif optimiste

4.7 *Style explicatif pessimiste*

Les échecs scolaires, une mauvaise santé physique, le rendement médiocre au travail sont fréquents. Cela peut arriver à chacun d'entre nous. Certains d'entre nous réagissent à ces échecs en augmentant l'effort et en essayant de continuer même si c'est plus difficile qu'auparavant. D'autres réagissent en abandonnant. Un style explicatif pessimiste prédispose les gens à « abandonner » au moment des échecs et des revers.

Lorsqu'un étudiant ayant un style pessimiste fait face à de tels échecs et frustrations éducatifs (p. ex., des notes décevantes, des cours ou des conférences incompréhensibles, des manuels confus), il répond généralement avec un style d'adaptation passif et fataliste qui exprime un faible effort, et donne des notes de plus en plus pauvres (Peterson & Barrett, 1987). Quant à la performance au travail, une profession qui comporte une bonne part de frustrations, d'échecs et de rejets est la vente d'assurance-vie, car seul un petit pourcentage de clients potentiels achète parfois une police d'assurance. Deux chercheurs ont évalué les styles de vente d'agents d'assurance-vie, et ont enregistré quels agents ont produit une bonne ou une mauvaise performance, restent au travail ou le quittent (Seligman & Schulman, 1986). Les agents ayant des attributions pessimistes étaient plus susceptibles de quitter leur travail et ceux qui ont continué à travailler produisaient une performance nettement moins bonne que leurs homologues plus optimistes.

Dans l'ensemble, un style explicatif pessimiste est associé à l'échec scolaire (Peterson & Barrett, 1987), à la détresse sociale (Sacks & Bugental, 1987), à la maladie physique (Peterson, Seligman & Vaillant, 1988), à un rendement faible au travail (Seligman & Schulman, 1986), à la dépression (Beck, 1976), et même à la défaite électorale lors d'élections présidentielles (Zullow *et al.*, 1988)[17].

4.8 *Style explicatif optimiste*

L'illusion de contrôle est un phénomène d'attribution qui, au fil du temps, favorise un style explicatif optimiste. Les gens ayant un style explicatif optimiste ont tendance à s'attribuer le mérite du succès, mais acceptent peu ou pas de blâme pour leurs échecs (p. ex., « Ce n'est pas de ma faute si je suis au chômage, divorcé, fauché, et si j'ai eu un accident de voiture le mois dernier. Je suis en revanche responsable du succès de mon équipe au match de volley la nuit dernière »). Comme on peut s'y attendre, les personnes déprimées ont rarement un style optimiste et ne sont pas vulnérables à l'illusion de contrôle (Alloy & Abramson, 1979, 1982).

Marquées par le biais égoïste d'une illusion de contrôle, les personnes ayant un style explicatif optimiste ignorent facilement l'information négative liée à eux-mêmes, imposent des filtres déformants sur l'information entrante, et interprètent les conséquences positives et négatives de manière autoprotectrice. Dans un certain sens, avoir un style explicatif optimiste a quelque chose de délirant. Le degré auquel une personne adopte un style explicatif

---

17. En revanche, la prudence est de mise lorsqu'on interprète ces données corrélationnelles, car il est possible que les mauvaises notes, les partenaires non réactifs et les difficultés au travail poussent les individus à adopter un style pessimiste. Ainsi, on peut dire qu'un style pessimiste et un bien-être mental et physique corrèlent négativement, mais on ne peut pas affirmer qu'un style pessimiste provoque une détresse mentale et physique. Les chercheurs continuent à examiner le lien de cause à effet entre un style explicatif pessimiste et l'adaptation aux revers de la vie (Peterson, Maier & Seligman, 1993).

optimiste est corrélé non seulement avec un arsenal complet d'excuses, de dénis et d'autotromperies (Lazarus, 1983 ; Sackeim, 1983 ; Tennen & Affleck, 1987), mais également avec le narcissisme (John & Robins, 1994). Les personnes narcissiques ont un sentiment grandiose de leur propre importance, ils ont tendance à amplifier leur talent et leurs accomplissements, et s'attendent à être reconnus comme supérieurs sans les accomplissements en proportion (Kohut, 1971 ; Millon, 1990 ; Westen, 1990). Mais la plupart d'entre nous ne sommes pas narcissiques, en tout cas pas dans le sens clinique du terme. Pour la plupart d'entre nous (les personnes dépressives ou narcissiques mises à part), un style explicatif optimiste est un atout au niveau fonctionnel, car « une personne mentalement saine semble avoir la capacité enviable de déformer la réalité dans une direction qui améliore l'estime de soi, entretient les croyances en l'efficacité personnelle, et favorise une vision optimiste de l'avenir » (Taylor & Brown, 1988).

4.9 *Explications alternatives*

Le modèle de l'impuissance acquise a également été critiqué (Costello, 1978 ; Weiss, Glazer & Pohorecky, 1976 ; Wortman & Brehm, 1975). La question au centre du débat est précisément : qu'est-ce qui provoque l'impuissance ? Dans le modèle de l'impuissance acquise, l'impuissance fait suite à un événement cognitif, à savoir l'attente d'une indépendance réponse-conséquence (souvenez-vous de la figure 10.4). Mais les expériences d'impuissance acquise induisent le traumatisme chez les participants, et il se pourrait que les événements traumatisants eux-mêmes (p. ex., chocs, forts bruits dérangeants, problèmes insolubles) induisent l'impuissance. Grâce à des plans de recherche intelligents et sophistiqués (c'est-à-dire une conception triadique pourvue d'une procédure de pairage, ou *yoking procedure*), des chercheurs ses ont cependant établi que c'est bien l'attente apprise, et non le traumatisme lui-même, qui produit l'impuissance (Weiss, 1972).

D'autres chercheurs affirment que l'attente de l'échec, plutôt que l'attente de l'incontrôlabilité en soi, induit l'impuissance. Mais des recherches conduites intelligemment ont montré qu'en réalité l'échec produit plus souvent une motivation positive (un phénomène discuté dans la section suivante sous le titre « La théorie de la réactance ») et que c'est l'attente de l'incontrôlabilité, et non l'attente de l'échec, qui est à l'origine des déficits de l'impuissance acquise (Winefield, Barnett & Tiggemann, 1985).

Pourtant, une troisième possibilité existe et consiste dans le fait que les événements incontrôlables induisent des déficits d'impuissance, non pas parce qu'ils sont incontrôlables, mais parce qu'ils sont imprévisibles (Winefield, 1982.) Il est extrêmement difficile, et probablement impossible, de séparer l'incontrôlabilité de l'imprévisibilité, et la recherche montre que la prévisibilité réduit en effet les déficits de l'impuissance acquise. La conclusion est que l'incontrôlabilité est une condition nécessaire mais non suffisante pour induire les déficits de l'impuissance acquise. Pour être condition suffisante, l'incontrôlabilité doit coïncider avec l'imprévisibilité (Tiggemann & Winefield, 1987). Lorsque les revers de la vie, les pertes, les échecs et les rejets sont perçus comme étant à la fois incontrôlables et imprévisibles, les gens sont très vulnérables à l'impuissance acquise.

Une autre explication de la raison pour laquelle les gens deviennent passifs et abandonnent face aux conséquences incontrôlables, c'est qu'ils sont réellement motivés à rester passifs. Les gens sont motivés à être passifs s'ils sentent qu'une réponse active ne fera qu'empirer les choses (Wortman & Brehm, 1975). Face à un ouragan (un événement incontrôlable et imprévisible), par exemple, il est possible que les gens soient passifs et impuissants, parce

Encadré 10.1.
Le contrôle personnel est-il toujours bon ?

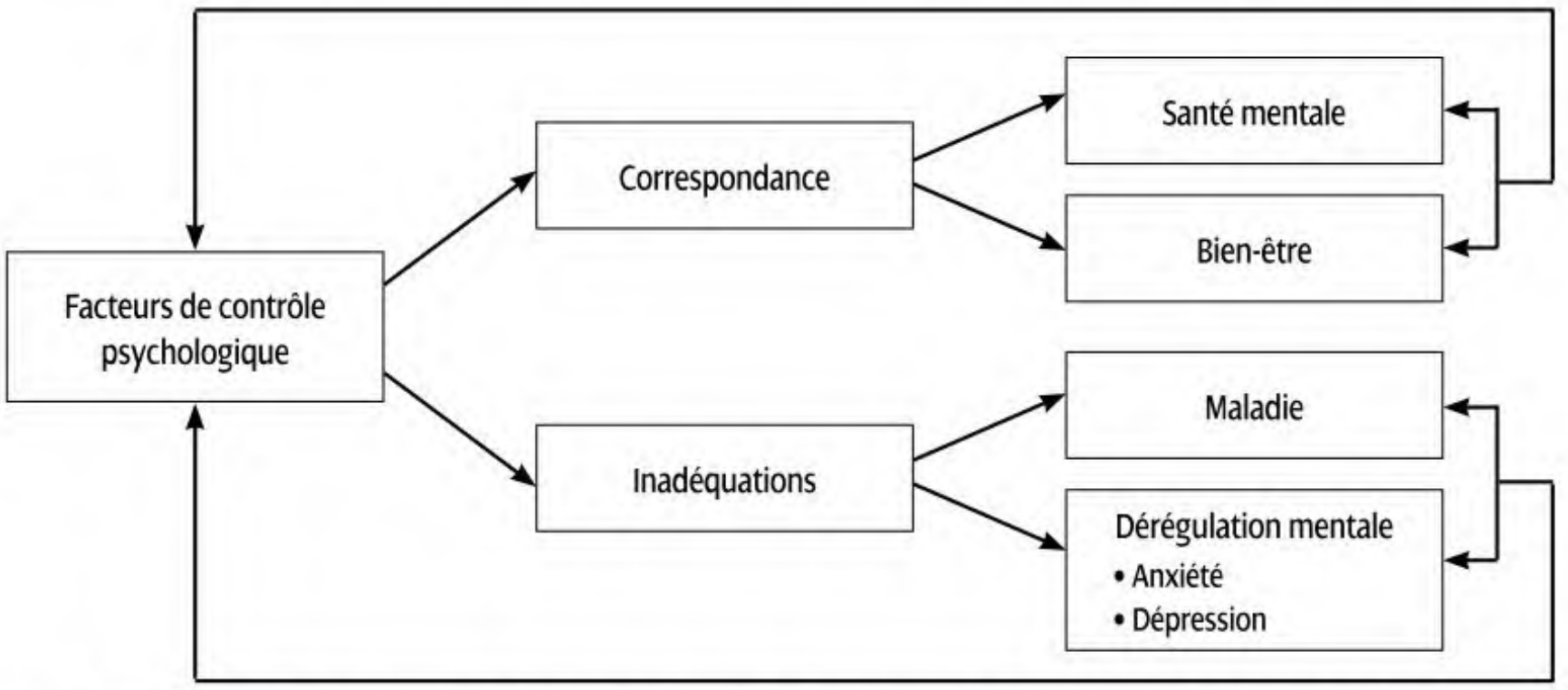
QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour répondre aux questions « Le contrôle personnel est-il toujours bon ? » et « Plus de contrôle, est-ce toujours mieux ? ».

Nous vivons à l'ère du contrôle personnel. En effet, les titres de cinq livres présentés dans ce chapitre sont *Self-Efficacy : The Exercise of Control* (Auto-efficacité : l'exercice du contrôle) (Bandura, 1997), *Learned Helplessness : A Theory for the Age of Personal Control* (L'impuissance acquise : une théorie pour l'ère du contrôle personnel) (Peterson, Maier & Seligman, 1993), *Perceived Control, Motivation, and Coping* (Sentiment de contrôle, motivation et coping) (Skinner, 1995), *Desire for Control : Personality, Social, and Clinical Perspective* (Désir de contrôle : Perspective de la personnalité, sociale et clinique) (Burger, 1992), et *The Psychology of Hope : You Can Get There From Here* (La psychologie de l'espoir : vous pouvez y arriver) (Snyder, 1994). Généralement, les gens veulent beaucoup contrôler. La plupart d'entre nous surestiment le degré de contrôle que nous avons dans pratiquement toutes les situations. Nous sommes optimistes quant à notre capacité à obtenir le contrôle dans des situations où nous ne l'avons pas encore, nous croyons que nous avons plus de compétences et une plus grande capacité que nous n'en avons effectivement, et sous-estimons le degré auquel nous sommes vulnérables aux circonstances accablantes (Lewinsohn *et al.*, 1980 ; Seligman, 1991 ; Taylor & Brown, 1988, 1994 ; Weinstein, 1984, 1993). Généralement, les gens profitent de leur perception du contrôle en termes de bien-être psychologique et physique (Bandura, 1997 ; Rodin & Langer, 1977 ; Seligman, 1991). La conclusion semble être la suivante : avoir le contrôle est bien, et plus vous avez de contrôle, mieux c'est (Evans, Shapiro & Lewis, 1993 ; Shapiro, Schwartz & Astin, 1996 ; Thompson, 1981).

Cette conclusion suppose, cependant, que le monde est quelque chose de contrôlable. Parfois, et de manière irréaliste, les gens aiment contrôler, mais leurs compétences et leurs capacités ne sont pas à la hauteur, et ils se trouvent dans des situations incontrôlables. Dans cette optique, le contrôle en toutes situations semble illusoire. Lorsque des compétences vous manquent et que vous vivez dans un monde incontrôlable, désirer trop de contrôle (c'est-à-dire être un « maniaque du contrôle ») peut mener à l'anxiété, à la dépression et à la maladie physique (p. ex., l'hyperactivité cardiovasculaire, Shapiro *et al.*, 1996).

Considérons la figure ci-dessous. Les gens possèdent des croyances de contrôle personnel (c'est-à-dire des facteurs de contrôle psychologique). Ils portent ces croyances (l'auto-efficacité, les croyances de maîtrise, l'espoir) dans des situations qui varient selon le degré auquel elles sont contrôlables et prévisibles. Certaines situations coïncident avec les croyances de contrôle de la personne, tandis que d'autres ne coïncident pas. Les appariements personne-environnement, plutôt que les croyances de contrôle personnel en soi, prédisent le bien-être positif et les conséquences sur la santé physique. Et les inadéquations personne-environnement, plutôt que les croyances de vulnérabilité personnelle, prédisent la maladie physique et la dérégulation mentale. La conclusion est double : (1) les gens veulent parfois trop de contrôle pour leur propre bien, et (2) le contrôle est adaptatif et bénéfique lorsque les environnements sont contrôlables, mais il peut être inadapté lorsque les environnements offrent peu de possibilités de contrôle, tels que les jeux de hasard (Shapiro *et al.*, 1996).



Source : Adapté de Controlling Ourselves, Controlling Our World : Psychology's Role in Understanding Positive and Negative Consequences of Seeking and Gaining Control, par D.H. Shapiro Jr., C.E. Schwartz & J.A. Astin, 1996, *American Psychologist*, *51*, 1213-1230. Copyright 1996 par l'American Psychological Association. Adapté avec permission.

qu'ils croient que les conséquences négatives seront plus probables lorsqu'ils répondent que lorsqu'ils ne répondent pas. Si c'est le cas, la passivité est en fait une réponse stratégique, éclairée, d'adaptation, qui minimise les traumatismes. Pour prendre un deuxième exemple, imaginez la personne socialement anxieuse qui ne s'engage pas volontairement dans une interaction sociale, parce qu'elle croit qu'elle ne fera qu'empirer les choses en initiant des conversations. Il se peut que cette personne soit dans le vrai. Par le fait de ne pas lancer intentionnellement des interactions, la personne anxieuse peut très bien éviter de faire empirer la situation (en gardant secret son manque de compétences sociales). Ainsi, vue autrement, la passivité peut être, dans quelques circonstances, une réponse stratégique d'adaptation plutôt qu'un déficit motivationnel. Cette question de savoir si l'exercice d'un contrôle personnel est toujours souhaitable est abordée dans l'encadré 10.1.

5. La théorie de la réactance

Pourquoi les gens font-ils parfois précisément le contraire de ce qu'on leur dit de faire ? Pourquoi résistent-ils parfois à une faveur bien intentionnée d'une autre personne ? Pourquoi la propagande se retourne-t-elle fréquemment contre ceux qui l'utilisent ? Telles sont les questions posées par les théoriciens de la réactance (Brehm, 1966 ; Brehm & Brehm, 1981). Toute instruction, toute faveur, tout conseil, aussi bien intentionnés soient-ils, a le potentiel d'interférer avec l'idée personnelle que les personnes se font de la liberté. Lorsque les enfants font précisément ce qu'on leur dit de ne pas faire, lorsque les bénéficiaires d'un cadeau sont plus rancuniers que reconnaissants, et lorsque la propagande atteint un objectif qui est à l'exact opposé de celui qu'elle visait, chacun effectue une contre-manœuvre visant à rétablir une liberté menacée. Le terme de « réactance » désigne la tentative psychologique et comportementale pour rétablir (« réagir » contre) une liberté menacée ou éliminée.

5.1 *Réactance et impuissance*

La réactance apparaît uniquement si les gens s'attendent à avoir un contrôle par rapport à ce qui leur arrive, au point où ils réagissent à une perte de contrôle en devenant plus actifs, voire plus agressifs. Ensemble, les deux théories, celle de la réactance et celle de l'impuissance acquise, se concentrent donc sur la façon dont les gens réagissent face à des résultats incontrôlables. Mais les deux théories suggèrent que les gens agissent de façons très différentes. Reconnaissant cet écart, Camille Wortman et Jack Brehm (1975) ont proposé un modèle intégratif de la réactance et de l'impuissance acquise.

Si une personne pense être en mesure de contrôler des conséquences importantes, l'exposition à des conséquences incontrôlables suscite la réactance (Brehm & Wortman, 1975). Ainsi, dans les premiers essais d'une expérience menée sur l'impuissance acquise, la personne devrait montrer une opposition vigoureuse à l'environnement incontrôlable. Rappelons que les chiens dans le groupe de choc inévitable, ceux que nous avons rencontrés dans les expériences sur l'impuissance acquise, commençaient par hurler, donner des coups de patte, et généralement luttaient à plusieurs reprises avant de se montrer finalement impuissants. Ces efforts actifs et assurés d'adaptation payent normalement dans la vie, puisqu'ils permettent aux personnes et aux animaux de retrouver le contrôle qu'ils ont perdu. Au fil du temps, cependant, si l'environnement continue à être incontrôlable, les gens finissent par

apprendre que toutes les tentatives de contrôle sont inutiles. Une fois qu'une personne est convaincue que les comportements de réactance exercent peu ou pas d'influence sur la situation incontrôlable, elle montre une impuissance passive.

La différence essentielle permettant de prédire si un individu va montrer de la réactance ou de l'impuissance est le statut perçu de la conséquence incontrôlable. Tant que la personne perçoit que le comportement d'adaptation peut engendrer des conséquences, les comportements de réactance persistent. C'est seulement après que la personne ait perçu une indépendance entre la réponse et la conséquence (p. ex., la perte non équivoque d'une liberté de comportement) qu'elle sombre dans l'impuissance. Les attentes de contrôle favorisent la réactance ; les expériences de non-contrôle favorisent l'impuissance.

Pour une illustration des réponses de réactance et d'impuissance, considérons l'expérience suivante (Mikulincer, 1988). Un groupe de participants a travaillé sur un problème insoluble, un second groupe a travaillé sur une série de quatre problèmes insolubles, et un troisième groupe n'a travaillé sur aucun problème (groupe contrôle). Mario Mikulincer a estimé que l'exposition à un seul problème insoluble produirait une réactance et améliorerait en fait la performance, tandis que l'exposition répétée à différents problèmes insolubles produirait de l'impuissance et nuirait aux performances. Dans la deuxième phase de l'expérimentation, tous les participants ont travaillé sur un ensemble de problèmes solubles. Comme prédit, les participants auxquels on a donné un seul problème insoluble ont obtenu les meilleurs résultats, les participants auxquels on a donné quatre problèmes insolubles ont obtenu les pires résultats, et les participants auxquels on n'a donné aucun problème ont atteint des résultats situés entre ces deux groupes. Ce constat apporte un soutien non négligeable aux idées selon lesquelles (1) tant la réactance que l'impuissance découlent des attentes de conséquence ; (2) la réactance est enracinée dans le contrôle perçu, tandis que l'impuissance est enracinée dans son absence ; (3) une réponse de réactance précède une réponse d'impuissance ; et (4) la réactance améliore les performances tandis que l'impuissance les met en péril.

6. L'espoir

L'espoir émerge d'un système motivationnel cognitif en deux parties. Lorsque les gens ont à la fois la motivation de poursuivre leurs objectifs et connaissent les moyens de réaliser ces objectifs, ils vivent l'expérience de l'espoir (Snyder, 1994 ; Snyder *et al.*, 1991). La première partie de l'espoir est caractérisée par un niveau élevé d'auto-efficacité, ou la croyance « Je peux le faire », résultant de la confiance d'une personne dans sa capacité à atteindre les buts qu'elle s'était fixés. La seconde partie de l'espoir se caractérise par des voies claires, ou la croyance que l'on dispose de multiples voies contrôlables pour atteindre ces buts. Elles se partagent le travail : l'auto-efficacité élevée soutient la confiance, tandis qu'une orientation motivationnelle de maîtrise soutient l'optimisme. Un regard rétrospectif sur la figure 10.1 montre comment les attentes d'efficacité et les attentes de conséquences travaillent ensemble : lorsque les deux sont positifs, l'expérience émotionnelle globale est une expérience d'espoir.

Au centre de l'expérience de l'espoir, nous retrouvons la pensée sur les chemins possibles, ou la croyance que l'on peut générer des itinéraires viables menant aux buts souhaités, comme lorsque les gens se disent : « Je vais trouver un moyen de faire ça » et « Ces obstacles ne m'empêcheront pas d'atteindre mes buts » (Snyder, Lapointe, Crowson & Early, 1998).

L'athlète qui se prépare pour un match ou le vendeur qui tente de conclure une vente éprouvent de l'espoir dès lors qu'ils peuvent générer au moins un, et souvent plus d'un itinéraire contrôlable menant au but souhaité (marquer des points, réaliser une vente). Il est important de disposer de multiples voies pour atteindre ses objectifs, car les obstacles de l'environnement (la stratégie de l'adversaire, les produits du concurrent) ferment souvent une voie particulière. Fermer une voie menant à un but ne diminue pas l'espoir si la personne dispose d'un certain nombre de voies alternatives menant au but. Tous les buts ont des obstacles entravant leur atteinte éventuelle, et donc l'espoir découle du fait de savoir que l'on dispose de suffisamment de voies vers un but pour que l'environnement ne parvienne pas à les bloquer à l'aide d'obstacles. L'expérience de l'espoir résulte à la fois de la pensée que l'on peut agir et de celle qu'on dispose de chemins pour agir (Snyder, 1994).

À l'université, les étudiants pleins d'entrain et à espoir élevé obtiennent de meilleurs scores et sont plus susceptibles d'obtenir cinq ans plus tard leur diplôme d'études universitaires que ne le sont les étudiants à faible espoir (Snyder *et al.*, 2002). Pendant un exercice sportif, les athlètes à espoir élevé surpassent les athlètes à espoir faible lors des compétitions stressantes (même après contrôle de la capacité ; Curry *et al.*, 1997). Face à des maladies physiques (p. ex., douleur chronique, cécité), les patients ayant un espoir élevé restent dynamiques et axés sur la recherche des voies leur permettant d'affronter leur maladie (Elliot, Witty, Herrick & Hoffman, 1991 ; Jackson *et al.*, 1998).

Pourquoi les individus à espoir élevé surpassent-ils leurs homologues à faible espoir et s'adaptent-ils mieux qu'eux? Les personnes à espoir élevé (Snyder, 1994; Snyder *et al.*, 1998 ; Snyder *et al.*, 2002) :

1. Établissent des buts spécifiques et à court terme, plutôt que des buts vagues et à long terme.
2. Fixent des buts d'accomplissement liés à la maîtrise (apprentissage), plutôt que des buts d'accomplissement de performance.
3. S'appuient sur des buts concordants avec le soi, plutôt que sur des buts non concordants avec le soi.
4. S'engagent dans des buts avec une motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque.
5. Sont moins facilement distraits par des obstacles externes ou par des pensées non pertinentes (distrayantes) et négatives devant la tâche.
6. Génèrent de multiples voies et poursuivent d'autres pistes lorsqu'elles sont « sur la touche », plutôt que de s'en tenir obstinément à une seule approche.
7. Ont des réservoirs de détermination puisée à l'intérieur (« je vais le faire » ; « je dois continuer ! »).

D'un point de vue cognitivo-motivationnel, les individus à espoir élevé puisent dans leurs ressources motivationnelles de confiance, d'auto-efficacité, d'optimisme et de croyances de maîtrise. Ce faisant, ils trouvent le soutien motivationnel pour surmonter les obstacles de la vie, et réaliser les huit types d'adaptation et de fonctionnement compétent énumérés ci-dessus. En tant qu'exemple, Rick Snyder est apparu dans une émission matinale aux États-Unis et a demandé au présentateur, au météorologue et à l'expert médical de l'émission de passer un « test au froid » : plonger leur main droite dans de l'eau glacée aussi longtemps que possible (tel que raconté par Lopez, 2006). Après une page de publicité, le présentateur a demandé à Snyder quel était le rapport entre ce test et l'espoir. Il a expliqué qu'il avait demandé à chaque personne de compléter une échelle d'espoir avant l'émission.

Il a ensuite révélé un classement des scores d'espoir de chacune des trois personnes pour montrer à quel point le score d'espoir était un bon prédicteur du laps de temps pendant lequel chaque personne était capable de supporter la douleur avant d'abandonner.

7. Le modèle des attentes-valeurs

Les attentes ne sont pas les seules à prédire les efforts, la persévérance, les choix et la performance. C'est également le cas des valeurs. Certains modèles d'attentes-valeurs de la motivation préfèrent pour cette raison un cadre théorique qui ne se concentre pas sur les attentes, mais qui intègre également les valeurs. Un exemple est le modèle d'attentes-valeurs de la réussite (Eccles & Wigfield, 2002), qui est représenté sous forme graphique dans la figure 10.8. Comme le montre la partie droite de la figure 10.8, les attentes tout comme les valeurs prédisent les performances et les choix liés à la réussite. Toutefois, il faut préciser que les attentes sont des prédicteurs plus forts de la performance, alors que les valeurs sont des prédicteurs plus forts des choix (d'approcher ou d'éviter l'activité) (Eccles *et al.*, 1983 ; Eccles, Adler & Meece, 1984 ; Meece, Wigfield & Eccles, 1990). Dans presque toutes les théories d'attentes-valeurs, les attentes correspondent à des attentes de conséquences. En d'autres termes, dans une tâche de réussite, l'individu fait une prédiction de la probabilité de réussite *vs* d'échec (p. ex., une bonne note *vs* une mauvaise, des applaudissements de la part d'un public *vs* une réaction négative, une acceptation *vs* un rejet). Les attentes sont formées sur la base des expériences passées de la personne qui sous-tendent les perceptions de compétence, les croyances liées aux habiletés et les évaluations de difficulté des tâches. Le nouveau concept introduit par les théories d'attentes-valeurs concerne les valeurs. La valeur est définie comme l'attrait perçu d'une tâche, et est relative : la valeur d'une tâche est comparée à la valeur d'autres tâches possibles (p. ex., quel est l'attrait d'un cours sur la motivation en particulier, comparativement à d'autres cours que vous suivez également – ou que vous auriez pu suivre – ce semestre ?). La valeur a quatre composantes : la valeur d'intérêt, la valeur d'utilité, la valeur d'accomplissement et les coûts.

La valeur d'intérêt est le sentiment d'intérêt-jouissance que la personne ressent lorsqu'elle effectue la tâche. La valeur d'utilité représente le degré auquel la tâche est utile pour faire

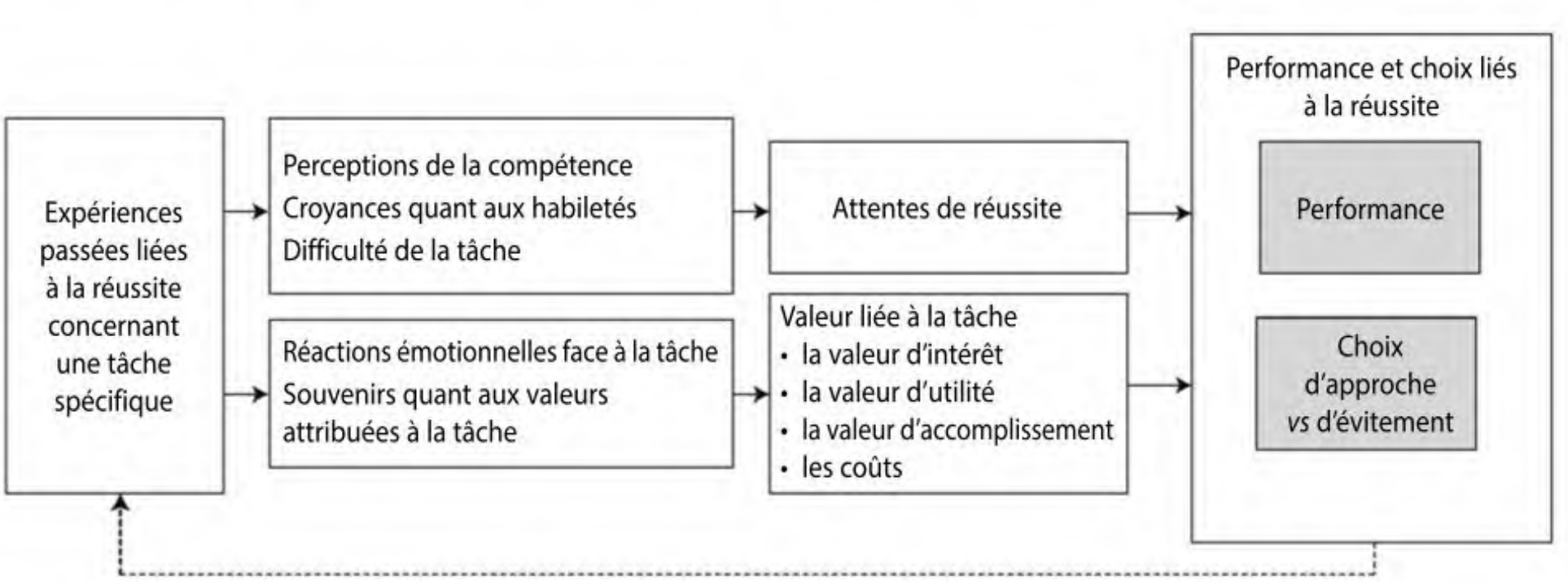


Figure 10.8.

Représentation graphique des modèles d'attentes-valeurs de la motivation

avancer les objectifs actuels et futurs de la personne, tels que les objectifs professionnels. Pour faire le lien avec le chapitre 5, la valeur d'intérêt est similaire à la motivation intrinsèque, alors que la valeur d'utilité est similaire à la régulation identifiée ou l'autorégulation autonome. La valeur d'accomplissement est l'importance attribuée au fait d'avoir une bonne performance sur la tâche. En d'autres termes, une bonne performance confirme une partie importante de l'identité et du concept de soi de la personne (p. ex., « J'attribue une grande valeur aux marathons et choisis d'y participer parce que cela confirme mon identité de sportif(ve) »). Les coûts représentent l'aspect négatif qui découle du fait de se lancer dans une tâche. S'engager dans une tâche peut, par exemple, produire des sentiments d'anxiété, et requiert du temps et des efforts. Le fait de s'engager dans une tâche implique également de perdre la possibilité de s'engager dans d'autres tâches (p. ex., choisir de lire un livre implique que vous n'aurez pas le temps de jouer au volley, et vice versa). Les quatre aspects de la valeur prédisent les choix d'approche *vs* d'évitement (p. ex., choisir de s'engager dans une tâche à valeur élevée et de ne pas s'engager dans une tâche à valeur faible).

L'attente et les valeurs sont des états mentaux. Il s'agit de sources cognitives de motivation, qui sont, comme toutes les sources cognitives de motivation, apprises au travers de l'expérience. Ces expériences d'apprentissage sont représentées dans la figure 10.8 sous forme de flèches allant de gauche à droite. Toutefois, comme le montre la ligne pointillée allant de droite à gauche dans cette figure, le feed-back quant aux performances liées à la réussite (succès *vs* échec) et aux choix liés à la réussite (approche *vs* évitement) fournit à l'individu des informations pour réviser et mettre à jour ses attentes et valeurs futures.

Résumé

Ce chapitre a mis l'accent sur la motivation à exercer un contrôle personnel pour atteindre des conséquences positives et éviter des conséquences négatives. Lorsque les gens essaient de contrôler les événements dans leur vie, ils acquièrent deux types d'attentes concernant leur contrôle : les attentes d'efficacité et les attentes de conséquence. Les attentes d'efficacité sont des prévisions concernant notre capacité à adopter une séquence d'actions capables d'influer sur le cours des événements (p. ex., « puis-je le faire ? »). Les attentes de conséquence sont des prévisions selon lesquelles une conséquence particulière sera atteinte (ou évitée) une fois qu'une action donnée aura été convenablement exécutée (p. ex., « est-ce que ça va marcher ? »). Avant que les gens soient prêts à exercer des efforts d'adaptation, c'est-à-dire exercer un contrôle personnel, tant les attentes d'efficacité que les attentes de conséquence doivent être raisonnablement élevées.

L'auto-efficacité est la croyance de l'individu qu'il « a ce qu'il faut » pour mobiliser l'ensemble des ressources nécessaires pour faire face efficacement aux exigences diverses et potentiellement écrasantes d'une situation. L'auto-efficacité découle (1) de l'histoire personnelle des comportements passés qui ont exécuté cette séquence particulière d'actions, (2) des expériences et observations d'autrui exécutant le même comportement, (3) des persuasions verbales (ou des discours dynamiques) des autres, et (4) des états physiologiques comme un battement de cœur anormalement rapide *vs* calme. Une fois formée, l'auto-efficacité influence (1) le choix d'activités et la sélection d'environnements (approche *vs* évitement), (2) l'étendue de l'effort et de la persévérance, (3) la qualité de la réflexion et de la prise de décision, et (4) des réactions émotionnelles, en particulier celles qui sont liées au stress et à l'anxiété. Du fait que l'auto-efficacité facilite les opportunités d'approche, les efforts, la persévérance, la réflexion claire et les émotions positives, les personnes ayant un niveau élevé d'auto-efficacité apprennent généralement à s'adapter mieux et à avoir de meilleures performances que les personnes ayant un niveau faible d'auto-efficacité. Parce que les croyances d'auto-efficacité peuvent être acquises et rendent pos-

sible la production de tels modes de penser, de sentir et de se comporter, l'auto-efficacité sert de modèle pour l'autonomisation personnelle. Les gens qui participent à des programmes thérapeutiques (p. ex., un programme de formation à la maîtrise), afin de construire des croyances d'auto-efficacité plus fortes et plus résilientes manifestent des engagements flexibles, adaptatifs et confiants avec le monde. Les gains en auto-efficacité permettent de vaincre l'anxiété, le doute et l'évitement.

Alors que les attentes et croyances d'auto-efficacité reflètent les capacités d'adaptations perçues par l'individu, les attentes et croyances de maîtrise reflètent le contrôle personnel par rapport à l'environnement et les résultats de réussite *vs* échec que celui-ci apporte. Lorsque les croyances de maîtrise sont fortes et résistantes, l'individu perçoit un lien de causalité étroit entre ses actions personnelles et leurs conséquences. Lorsque les croyances de maîtrise sont faibles et fragiles, l'individu ne perçoit peu ou pas de lien de causalité entre ses actions personnelles et leurs conséquences. C'est ce qu'on appelle l'impuissance acquise.

L'impuissance acquise est l'état psychologique qui se produit lorsqu'un individu s'attend à ce que les événements survenant dans sa vie soient incontrôlables. L'impuissance est acquise. La théorie de l'impuissance acquise repose sur trois éléments fondamentaux pour l'explication des effets d'impuissance : la contingence, la cognition et le comportement. La contingence renvoie à la relation objective entre le comportement d'une personne et les conséquences positives ou négatives de l'environnement. La cognition inclut tous ces processus mentaux (p. ex., préjugés, attributions, attentes) sur lesquels l'individu s'appuie pour traduire les contingences environnementales objectives en croyances subjectives de contrôle. Le comportement désigne le comportement volontaire d'adaptation de la personne, et il varie le long d'un continuum qui s'étend de l'état actif et énergique à l'état passif et d'abandon. Lorsqu'elle a lieu, l'impuissance occasionne des perturbations profondes dans la motivation, l'apprentissage et l'émotion. Le déficit motivationnel est une volonté où décroît l'engagement intentionnel dans des réactions d'adaptation ; le déficit cognitif est un ensemble d'apprentissages pessimistes qui interfèrent avec l'apprentissage de futures contingences réponse-conséquence ; et le déficit émotionnel rend moins probables les émotions mobilisant l'énergie, mais plus probables les émotions réduisant l'énergie.

La théorie de la réactance, comme le modèle de l'impuissance acquise, explique la manière dont les gens réagissent aux événements incontrôlables de la vie. Les attentes de contrôlabilité favorisent la réactance, tandis que les attentes d'incontrôlabilité favorisent l'impuissance et la passivité. Confrontés à une situation qui est difficile à contrôler, les individus montrent une réponse initiale de réactance en devenant de plus en plus affirmés dans leurs tentatives psychologiques et comportementales pour rétablir le contrôle. Si les efforts de la réactance ne parviennent pas à rétablir le contrôle personnel, les individus perdent alors leur attente de maîtrise et montrent une réponse subséquente d'impuissance.

Une auto-efficacité forte et une motivation forte de maîtrise se combinent pour donner aux gens une confiance et un optimisme lors de confrontations à des problèmes motivationnels. Ce faisant, l'expérience de l'espoir intègre la littérature sur les croyances de contrôle personnel en montrant comment la pensée fondée sur la propension à l'action (auto-efficacité) et la pensée multivoies (maîtrise *vs* impuissance) fonctionnent ensemble pour fournir de l'énergie et une direction aux efforts d'adaptation. Les individus à espoir élevé, qui possèdent une auto-efficacité résiliente et une motivation forte de maîtrise, affrontent mieux les difficultés que les individus à faible espoir, dans des domaines tels que l'école, l'athlétisme ou la santé.

Les modèles d'attentes-valeurs complètent les modèles basés sur les attentes à l'aide du concept motivationnel nouveau de *valeur*. Alors que les attentes prédisent en grande partie la performance, les valeurs prédisent en grande partie les choix d'approche *vs* évitement. La valeur est l'attrait perçu d'une tâche, et a quatre composantes : la valeur d'intérêt (intérêt-jouissance de la tâche), la valeur d'utilité (importance ou utilité perçue de la tâche), la valeur d'accomplissement (pertinence de la tâche pour l'identité ou le concept de soi de la personne) et les coûts (p. ex., sentiments d'anxiété, temps et efforts, opportunités perdues pour se lancer dans d'autres activités). Les modèles d'attentes-valeurs postulent que les attentes et les valeurs ensemble sont de meilleurs prédicteurs de l'apprentissage, de l'engagement et de la réussite que les attentes à elles seules.

Lectures pour aller plus loin

Sentiment de contrôle

Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 549-570.

Auto-efficacité

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, *1*, 77-98.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*, 1175-1184.

Ozer, E.M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects : A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 472-486.

Impuissance acquise

Alloy, L.B., & Abramson, L.V. (1982). Learned helplessness, depression, and the illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 1114-1126.

Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness : Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 451-462.

Réactance

Mikulincer, M. (1988). The relationship of probability of success and performance following unsolvable problems : Reactance and helplessness effects. *Motivation and Emotion*, *12*, 139-153.

Wortman, C.B., & Brehm, J.W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes : An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 8, pp. 277-336). New York : Academic Press.

Espoir

Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., *et al.* (1991). The will and the ways : Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 570-585.

Attentes-valeurs

Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.

CHAPITRE 11

Le soi et ses aspirations

Sommaire

1. **Le soi** 329
2. **Concept de soi** 332
3. **L'agentivité** 340
4. **L'autorégulation** 347
5. **L'identité** 355
6. **Qu'est-ce que le soi ?** 358

Comment alliez-vous, ces derniers temps ? Si vous deviez faire le bilan du mois passé, combien de jours ont été des jours heureux ? À l'école ou au travail, à quel point vous êtes-vous senti(e) vivant(e) et satisfait(e) ? Comment vont vos relations ? Sont-elles en train de vous offrir des expériences qui vous remplissent d'énergie et de vie, ou vous ont-elles laissé un sentiment de frustration ? Comment se portent vos finances ? Et votre santé ? Et votre vie professionnelle ?

Poursuivant ces questions, demandez-vous si vous êtes d'accord ou non avec chacun des énoncés suivants :

1. Beaucoup de traits de ma personnalité me dérangent suffisamment pour que je souhaite les changer.
2. Je me sens isolé(e) et frustré(e) dans mes relations interpersonnelles.
3. Lors des décisions importantes, je m'appuie sur les jugements des autres.
4. Souvent je suis incapable de changer ou d'améliorer ma situation.
5. Ma vie n'a pas suffisamment de sens.
6. J'ai un sentiment de stagnation personnelle qui me plonge dans l'ennui la plupart du temps.

Ces six énoncés représentent des facettes du bien-être psychologique – ou du mal-être dans le cas des items inversés. Ces six facettes du bien-être psychologique sont, dans l'ordre, l'acceptation de soi (évaluations positives de soi) ; les relations interpersonnelles positives (relations proches et chaleureuses avec les autres) ; l'autonomie (autodétermination et causalité personnelle) ; la maîtrise de l'environnement (sentiment d'effectance dans la maîtrise des circonstances et des défis) ; le but dans la vie (un sentiment que la vie a un sens, ce qui donne à la vie une direction et une finalité) ; et la croissance personnelle (disposer d'une trajectoire de développement caractérisée par l'amélioration et la croissance) (Ryff, 1989, 1995 ; Ryff & Keyes, 1995 ; Ryff & Singer, 2002). Votre réponse à propos de chacun de ces items reflète un aspect distinct du fonctionnement de soi et du bien-être psychologique. Être bien psychologiquement, c'est posséder un regard positif sur soi, des relations positives avec les autres, l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, un sentiment de finalité et une trajectoire de croissance.

Chercher à avoir ces qualités est la spécialité du soi. Le tableau 11.1 décrit en détail ces six dimensions du fonctionnement du soi.

Tableau 11.1.

Six dimensions du bien-être psychologique

Acceptation de soi

Score élevé : possède une attitude positive envers soi ; reconnaît et accepte les aspects multiples du soi, y compris les bonnes et mauvaises qualités ; vit bien son passé.

Score faible : se sent insatisfait ; est déçu(e) par les événements de sa vie passée ; est troublé(e) par certains traits de sa personnalité ; souhaite être différent(e) de ce qu'il ou elle est.

Relations positives avec les autres

Score élevé : a des relations chaleureuses, satisfaisantes et de confiance ; est préoccupé(e) par le bien-être d'autrui ; est capable de forte empathie, d'affection et d'intimité ; comprend les concessions mutuelles (« donner et recevoir ») dans les relations humaines.

Score faible : a peu de relations proches et de confiance ; estime qu'il est difficile d'être chaleureux, ouvert et soucieux des autres ; ressent isolement et frustration dans les relations interpersonnelles ; n'est pas disposé(e) à faire des compromis pour maintenir des liens importants avec les autres.

Autonomie

Score élevé : est autodéterminé(e) ; est capable de résister aux pressions sociales pour penser et agir d'une certaine façon ; régule son comportement de l'intérieur ; évalue le soi par rapport à des normes personnelles.

Score faible : est préoccupé(e) par les attentes et les évaluations des autres ; s'appuie sur les jugements des autres pour prendre des décisions importantes ; se conforme aux pressions sociales pour penser et agir d'une certaine façon.

Maîtrise de l'environnement

Score élevé : a un fort sentiment de maîtrise et de compétence en ce qui concerne la gestion de l'environnement ; gère de manière efficace diverses activités externes simultanément ; utilise de manière efficace les opportunités de l'environnement ; crée des contextes adaptés aux besoins et valeurs personnels.

Score faible : a des difficultés à gérer les affaires quotidiennes ; se sent incapable de changer ou d'améliorer le contexte environnant ; ignore les opportunités environnantes ; manque d'un sentiment de contrôle sur le monde extérieur.

Objectif dans la vie

Score élevé : a des buts dans la vie et un sens de la bonne direction à prendre ; estime qu'il y a un sens à sa vie présente et passée ; détient des croyances qui donnent un but à sa vie.

Score faible : manque d'un sens à sa vie ; a peu d'objectifs ou de buts ; manque d'un sens de l'orientation dans ses choix ; ne voit pas de finalité dans son passé ; n'a pas de perspectives ou de croyances donnant sens à sa vie.

Développement personnel

Score élevé : a un sentiment de développement continu ; voit le soi en croissance et en expansion ; est ouvert(e) à de nouvelles expériences ; a le sens de la réalisation de son potentiel ; voit l'amélioration de soi et du comportement au fil du temps ; se transforme de manière à refléter plus de connaissance de soi et d'efficacité.

Score faible : a un sentiment de stagnation personnelle ; est dépourvu(e) du sens de l'amélioration ou de l'expansion au fil du temps ; s'ennuie et se sent indifférent(e) à la vie ; se sent incapable de développer de nouvelles attitudes ou de nouveaux comportements.

Source : Possible selves in adulthood and old age : A tale of shifting horizons, par C.D. Ryff, 1991, *Psychology and Aging, 6*, 286-295. Copyright 1991 de l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.

1. Le soi

Dans une analyse motivationnelle du soi et de ses aspirations, quatre problèmes apparaissent comme centraux (Baumeister, 1987) :

1. Définir ou créer le soi
2. Découvrir et développer le potentiel personnel

3. Gérer et réguler le soi
4. Créer un lien entre le soi et la société

Dans la quête pour définir ou créer le soi, nous nous demandons qui nous sommes, comment les autres nous voient, à quel point nous sommes similaires et à quel point nous sommes différents des autres, et si nous pouvons devenir la personne que nous voulons être. Il s'agit de la question fondamentale « Qui suis-je ? ». Définir ou créer le soi montre à quel point le concept de soi dynamise et dirige le comportement. Quelques aspects de la définition de soi nous sont simplement attribués (p. ex., le genre). D'autres aspects doivent être acquis à travers l'accomplissement et des actes de choix (p. ex., la carrière, les amis, les valeurs).

Dans la quête pour découvrir et développer le soi, nous explorons ce qui nous intéresse et ce qui ne nous intéresse pas, nous intériorisons les valeurs de ceux que nous respectons, nous nous efforçons de créer du sens, nous cherchons à découvrir et développer nos talents, et nous consacrons notre temps à développer des compétences et des relations tout en choisissant d'en ignorer d'autres. La question qui est posée est « Quels sont mes objectifs ? ». Découvrir et développer le potentiel du soi reflète et requiert l'agentivité. L'agentivité signifie qu'un agent (le soi) a le pouvoir et l'intention d'agir. Il révèle la motivation inhérente au soi. Ainsi, l'agentivité communique une force motivationnelle naturelle qui provient de l'intérieur de la personne.

Dans la quête pour gérer et réguler le soi, nous réfléchissons à nos capacités, fixons des objectifs à long terme, mettons en place des plans d'actions et stratégies, surveillons l'accomplissement de nos objectifs, et faisons des ajustements qui sont nécessaires pour atteindre nos objectifs à long terme et une amélioration du fonctionnement du soi. Nous nous posons la question « Suis-je capable d'exercer un contrôle ? ». Gérer ou réguler le soi montre à quel point l'autorégulation augmente la qualité de notre fonctionnement. Plutôt que d'agir de manière impulsive, le soi est capable de retarder la gratification et d'inhiber des récompenses et tentations à court terme dans le but de poursuivre des objectifs à long terme qui sont plus importants et plus gratifiants.

Dans la quête pour relier le soi à la société, nous réfléchissons à notre position dans le monde social, et quels rôles sociaux sont (et ne sont pas) à notre disposition. La question qui est posée est « Quels sont mes rôles ? ». Relier le soi à la société montre à quel point l'identité dynamise, dirige et maintient le comportement. À certains égards, la société se montre rigide quant aux rôles qu'elle encourage ou même permet aux individus de poursuivre. À d'autres égards, cependant, la société se montre flexible. Ceci donne à l'individu une certaine responsabilité personnelle et un choix en ce qui concerne ses partenaires relationnels et ses rôles sociaux (p. ex., étudiant(e), parent, politicien(ne), enseignant(e).

1.1 *Le problème concernant l'estime de soi*

Avant de discuter du concept de soi, de l'agentivité, de l'autorégulation et de l'identité, il est utile de faire une pause et de contester une croyance de base que beaucoup de gens approuvent, à savoir : la meilleure façon d'augmenter la motivation d'une personne est d'augmenter son estime de soi. Les enseignants, les employeurs et les entraîneurs disent toujours, et avec enthousiasme, que la meilleure façon de motiver les étudiants, les employés et les sportifs est d'augmenter leur estime de soi. Faites-leur des éloges, récompensez-les,

félicitez-les, faites en sorte qu'ils et elles se sentent bien à propos d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. Ensuite, vous pourrez vous reposer et voir des tas de choses merveilleuses en sortir.

C'est bien d'avoir une estime de soi élevée. Elle est, après tout, corrélée positivement avec le fait d'être heureux (Diener & Diener, 1996). En revanche, le problème avec le fait de renforcer l'estime de soi en tant qu'intervention sur le plan motivationnel, est qu'« il n'y a presque pas de résultats qui confirment que l'estime de soi provoque quoi que ce soit. Par contre, l'estime de soi est déterminée par toute une panoplie de succès et d'échecs... Ce qui doit être amélioré n'est pas l'estime de soi mais plutôt nos compétences [pour traiter] avec le monde » (Seligman, cité dans Azar, 1994). En d'autres termes, en ce qui concerne la relation entre estime de soi et fonctionnement du soi, le fonctionnement du soi est une cause et l'estime de soi n'est qu'un effet. L'estime de soi est en quelque sorte un tableau de bord évaluant comment vont les choses dans notre vie (Helmke & van Aken, 1995).

L'estime de soi et l'accomplissement sont corrélés positivement entre eux (Bowles, 1999 ; Davies & Brember, 1999). Toutefois, l'augmentation de l'estime de soi ne provoque pas une augmentation correspondante de l'accomplissement ou de la productivité. Ce sont plutôt les augmentations de la réussite et de la productivité qui provoquent des augmentations correspondantes de l'estime de soi (Helmke & van Aken, 1995 ; Marsh, 1990 ; Marsh & Craven, 2006 ; Marsh *et al.*, 2006). L'estime de soi reflète à quel point la vie va bien, mais elle n'est pas la source de motivation qui permet aux gens de rendre la vie meilleure. En conclusion, il n'y a tout simplement aucune preuve que l'accroissement de l'estime de soi des gens va améliorer leur fonctionnement (Baumeister *et al.*, 2003).

Une estime de soi faible n'est pas une bonne chose, car les personnes à faible estime de soi ont tendance à souffrir de niveaux anormalement élevés d'anxiété. Le principal avantage d'une estime de soi élevée, c'est qu'elle protège le soi contre la dépression (Alloy & Abramson, 1988) et l'anxiété (Greenberg *et al.*, 1992 ; Solomon, Greenberg & Pyszczynski, 1991). L'estime de soi permet aux gens de se sentir bien à propos d'eux-mêmes, mais ne les motive pas à faire quoi que ce soi – hormis une exception un peu sombre. Les personnes ayant une estime de soi trop élevée sont nettement plus enclines à l'agressivité et à des actes de violence lorsque leurs conceptions démesurément positives de soi sont menacées (Baumeister, Smart & Boden, 1996). Par exemple, lorsque les personnes ayant une très haute estime de soi perçoivent qu'elles ont été publiquement ridiculisées ou que l'on « s'est payé leur tête », elles sont anormalement enclines à des actes d'agression et de représailles. Elles ripostent – parfois au travers de mots mais souvent au travers d'actions – pour régler leurs comptes de façon à perpétuer leur conception de soi démesurément positive. Pour ces deux raisons – à savoir le fait que gagner en estime de soi ne produit pas quelque chose de bon, et le fait que menacer une estime de soi trop élevée est un prétexte à la violence et aux représailles –, l'action concertée pour stimuler l'estime de soi est surestimée.

Si la logique développée ci-dessus est vraie, alors il est bon de se demander comment le « mouvement de l'estime de soi » s'est développé. Le mouvement a débuté en 1986, lorsque l'État de Californie décida de renforcer l'estime de soi de tous les résidents de l'État et en fit une stratégie pour réduire l'échec scolaire, la dépendance sociale, la criminalité, les grossesses non désirées et la dépendance aux drogues (California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility, 1989). L'idée était que pratiquement tous les problèmes psychologiques étaient attribuables à la faible estime de soi d'une personne (Branden, 1984). En suivant cette piste (sans aucune preuve empirique à l'appui), les programmes stimulant l'estime de soi ont explosé aux États-Unis sous la forme de programmes tels que *Upward Bound*, *Head Start*, *Early Training Project* (tout comme dans des

livres de l'époque tels que *I'm OK, You're OK* et *Awaken the Giant Within*). Au temps où la recherche empirique contrôlait ces programmes afin de tester leur efficacité, les résultats ont montré que ceux-ci échouaient lamentablement à freiner le genre de problèmes sociaux identifiés par les législateurs des États de Californie (Baumeister *et al.*, 2003 ; Dawes, 1996 ; Swann, 1996). L'estime de soi qui était promue dans ces programmes d'amélioration de l'estime de soi était superficielle et éphémère, et n'avait rien de substantiel. Des programmes tels que *Head Start* et *Upward Bound* (des programmes publics qui offrent un soutien scolaire aux enfants de familles à revenus modestes) sont relativement efficaces, mais cette efficacité s'explique par les composantes des programmes qui poussent les enfants et adolescents à travailler durement et à développer de nouvelles compétences qui leur permettent d'obtenir des récompenses authentiques. Lorsque des récompenses sont obtenues de manière authentique, elles sont interprétées comme des signaux de fonctionnement efficace, ce qui a des conséquences positives sur l'estime de soi.

En fin de compte, la meilleure conclusion sur ce type de débat, c'est que l'estime de soi est comme le bonheur. Essayer d'être heureux ne vous mène pas très loin. Au contraire, le bonheur est un sous-produit de la satisfaction de vie, de ses réussites et de ses relations positives (Diener & Biswas-Diener, 2008). Dans le même esprit, l'estime de soi est principalement une conséquence en aval du fonctionnement adaptatif et productif du soi. La même chose vaut pour les six aspects du bien-être psychologique introduits plus haut, à savoir l'acceptation de soi, les relations interpersonnelles positives, l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, le but dans la vie et la croissance personnelle. Chaque aspect est en grande partie un sous-produit d'autres activités. Ce chapitre concerne ces « autres activités » : (1) définir ou créer le soi (le concept de soi), (2) découvrir et développer le potentiel du soi (l'agentivité), (3) gérer et réguler le soi (l'autorégulation) et (4) relier le soi à la société (l'identité).

2. Concept de soi

Les concepts de soi sont des représentations mentales que se donnent les individus par rapport à eux-mêmes. Tout comme les gens ont des représentations mentales des autres personnes (ce à quoi ressemblent les adolescents), des lieux (ce à quoi ressemble la ville de Paris) et des événements (ce à quoi ressemble la Gay Pride), ils ont aussi des représentations mentales d'eux-mêmes (ce à quoi je ressemble). Le concept de soi se construit à partir d'expériences et de réflexions sur ces expériences.

Pour construire un concept de soi, les gens prêtent attention à la rétroaction qu'ils reçoivent au travers de leurs occupations quotidiennes, qui révèlent leurs attributs, leurs caractéristiques et leurs préférences personnelles. Les blocs de construction qu'utilisent les gens pour construire et définir le soi proviennent de leurs expériences de vie particulières, par exemple :

- Lors de la discussion de groupe, je me sentais gêné(e) et intimidé(e).
- Pendant le voyage scolaire au zoo, je n'ai pas parlé beaucoup.
- Au déjeuner, j'ai évité de m'asseoir avec les autres.

Pendant les périodes de réflexion, les gens ne se souviennent pas de leurs milliers d'expériences de vie individuelles. Ce qui se passe est qu'au fil du temps ils traduisent leur multi-

tude d'expériences spécifiques en une représentation générale du soi (p. ex., « étant donné mes expériences inhibées dans des groupes, au zoo et pendant le déjeuner, je me perçois comme timide »). C'est cette conclusion générale (« je suis timide »), plutôt que les expériences spécifiques (de la liste précédente), que les gens mémorisent et utilisent pour la construction et la définition du concept de soi (Markus, 1977).

2.1 *Les schémas de soi*

Les schémas de soi sont des généralisations cognitives à propos du soi, qui sont spécifiques à un domaine et sont tirées d'expériences passées (Markus, 1977, 1983). La généralisation du fait d'être timide, citée plus haut, est un exemple de schéma de soi. Être timide est à la fois spécifique à un domaine (les relations avec les autres) et acquis à partir des expériences passées (durant les discussions de groupe, les excursions, les conversations à table). Être timide ne représente pas le concept de soi, mais représente le soi dans un domaine particulier : les relations avec les autres.

En athlétisme, un lycéen construit un schéma de soi spécifique à ce domaine, en faisant une rétrospective sur les expériences de la semaine, c'est-à-dire en se rappelant sa dernière place au classement lors d'un 100 mètres, son abandon lors d'une autre course en raison de son épuisement, et les sonorités de percussions chaque fois qu'il heurtait la barre lors de la compétition de saut en hauteur. Dans un domaine différent, comme l'école, cependant, le même étudiant pourrait se rappeler avoir eu de bons résultats dans une interrogation, avoir répondu aux questions de l'enseignant et avoir vu un de ses poèmes accepté pour une publication scolaire. Finalement, si les expériences en athlétisme et à l'école sont cohérentes et suffisamment fréquentes, l'étudiant va généraliser un soi qui est, pour une bonne partie, incompétent en athlétisme mais habile à l'école. Ces généralisations (athlétiquement inapte ; intellectuellement intelligent(e)) constituent d'autres schémas de soi qui sont spécifiques à un domaine.

Le concept de soi est une collection de schémas de soi spécifiques à différents domaines. Les schémas de soi impliqués dans la définition du concept de soi touchent ces domaines de vie qui sont les plus importants pour la personne (Markus, 1977). Les domaines de vie de la petite enfance, par exemple, comprennent essentiellement des compétences cognitives, des compétences physiques, l'acceptation par les pairs et des façons de se comporter (Harter & Park, 1984). À l'adolescence, les domaines de vie comprennent majoritairement des compétences scolaires, des compétences sportives, l'apparence physique, l'acceptation par les pairs, des amitiés fortes, l'attrait romantique, des façons de se comporter et des principes moraux (Harter, 1990). À l'université, les domaines de vie comprennent surtout des compétences scolaires, des capacités intellectuelles, de la créativité, des compétences professionnelles ou sportives, l'apparence physique, l'acceptation par les pairs, des amitiés fortes, des relations amoureuses, les relations avec les parents, des principes moraux et le sens de l'humour (Harter, 1990 ; Neemann & Harter, 1986). Cette liste de domaines majeurs de la vie illustre la gamme de schémas de soi qu'une personne est susceptible de posséder à différentes étapes de la vie. Ces domaines spécifiques varient d'une personne à l'autre, mais ils illustrent les caractéristiques typiques de la structure du concept de soi liées à l'âge (Harter, 1988 ; Kihlstrom & Cantor, 1984 ; Markus & Sentisk, 1982 ; Scheier & Carver, 1988).

2.2 *Propriétés motivationnelles des schémas de soi*

Les schémas de soi génèrent la motivation de deux manières. Tout d'abord, les schémas de soi, une fois formés, dirigent le comportement d'un individu à travers les feed-back que celui-ci suscite, et qui s'avèrent compatibles avec les schémas de soi qu'il a établis. Si, par exemple, une personne se considère comme timide, elle dirige son comportement futur dans certains domaines interpersonnels tels que les réunions et les conversations, de manière à produire un feed-back qui va confirmer sa conception d'elle qui correspond à « je suis timide ». Les personnes timides veulent recevoir un feed-back social confirmant qu'elles sont timides, tout comme les personnes qui ont beaucoup d'humour veulent recevoir un feed-back social confirmant qu'elles ont de l'humour. Ainsi, les schémas de soi dirigent le comportement de manière à confirmer une vision de soi déjà établie. En revanche, les feed-back qui sont incompatibles avec les schémas de soi établis créent une tension motivationnelle, provenant de l'incohérence et l'infirmation du soi, menant à une résistance et une contre-argumentation. L'idée de base sous-jacente à la motivation par la cohérence du schéma de soi, est que si l'on dit à une personne qu'elle est introvertie alors que celle-ci croit qu'elle est extravertie, cette rétroaction contradictoire génère une tension motivationnelle. La tension motive le soi pour restaurer la cohérence. Par conséquent, les gens se comportent de manière cohérente avec leurs schémas de soi pour tenter d'éviter de sentir une tension motivationnelle aliénante. Si ces tentatives ne fonctionnent pas, alors les gens se comportent de façon à générer un feed-back nouveau qui va restaurer la cohérence de leurs schémas de soi.

En outre, les schémas de soi génèrent la motivation pour aller du soi actuel vers un soi futur désiré. Tout comme pour le processus de création d'écart dans le cadre de la fixation de buts (chapitre 8), un soi idéal possible déclenche un comportement orienté vers un but. Ainsi, l'étudiant qui veut devenir un acteur déclenche toutes les actions qui lui semblent nécessaires pour faire avancer le soi de l'état « étudiant » vers l'état « acteur ». L'état « étudiant » constitue le soi actuel, tandis que l'état « acteur » constitue le soi idéal. Chercher des soi idéaux possibles est un processus motivationnel fondamentalement différent du fait de s'efforcer de maintenir une vision cohérente de soi. Chercher des soi possibles est un processus de fixation de buts qui suscite le développement et l'évolution du concept de soi (voir plus loin la section « soi possibles »), alors que la recherche d'une vision cohérente de soi est un processus de vérification qui préserve la stabilité du concept de soi (voir ci-dessous la section « soi cohérent »).

2.3 *Le soi cohérent*

Une fois qu'un individu établit un schéma de soi bien articulé dans un domaine particulier, il agit généralement pour préserver cette vision de soi. Une fois établis, les schémas de soi deviennent de plus en plus résistants aux informations contradictoires (Markus, 1977, 1983).

Les gens préservent un soi cohérent en recherchant activement des informations cohérentes avec leur concept de soi, et en ignorant les informations qui contredisent leur conception de soi (Swann, 1983, 1985, 1999; Tesser, 1988). Il est psychologiquement troublant de croire qu'une chose est encore vraie sur soi-même et d'être informé que l'inverse est effectivement vrai. Imaginez la tourmente du politicien en vue qui perd une élection locale ou la tourmente d'un athlète renommé qui ne se voit pas incorporé dans les rangs profession-

nels. L'incohérence et la contradiction génèrent un malaise émotionnel qui signale que la cohérence doit être restaurée. C'est cet état affectif négatif qui produit la motivation à rechercher la confirmation de soi et à éviter la non-confirmation de soi, l'information et la rétroaction.

Afin de nous assurer que les autres nous voient comme nous nous voyons, nous adoptons des signes et des symboles de présentation de soi qui annoncent qui nous sommes (ou ce que nous pensons que nous sommes). Des exemples de tels signes et symboles incluent les apparences que nous donnons à notre aspect physique à travers les vêtements, les régimes amaigrissants, l'haltérophilie, la chirurgie esthétique, et même à travers nos biens et les types de voitures que nous conduisons. Par exemple, la personne qui porte un tee-shirt de son équipe de foot préférée envoie aux autres un message de présentation de soi du genre « je suis un(e) passionné(e) de sport ». Ce faisant, la personne cherche à développer un environnement social qui réagira en lui donnant une information de confirmation de soi.

De plus, au nom de la conservation du schéma de soi, nous choisissons volontairement d'interagir avec des personnes qui nous traitent de manière cohérente avec notre vision de soi, et nous évitons volontairement ceux qui nous traitent de manière incompatible avec notre vision de soi, un processus appelé « interaction sélective » (Robinson & Smith-Lovin, 1992 ; Swann, Pelham & Krull, 1989). En choisissant des amis qui confirment notre vision de soi et en gardant nos distances vis-à-vis de ceux qui contredisent cette vision de soi, nous rendons la rétroaction de confirmation de soi plus probable, et nous faisons de la rétroaction de non-confirmation de soi quelque chose de moins probable. L'interaction sélective explique pourquoi nous choisissons nos partenaires, à savoir nos amis, colocataires, tuteurs, enseignants, coéquipiers, conjoints, et ainsi de suite, essentiellement parce que nous utilisons les interactions sociales afin de maintenir et de vérifier notre vision de soi (Swann, 1987). L'interaction sélective explique aussi pourquoi nous avons tendance à briser une relation dans laquelle l'autre personne nous voit autrement que nous nous voyons nous-mêmes, comme lors d'un divorce (De La Ronde & Swann, 1998 ; Katz, Plage & Anderson, 1996 ; Schafer, Wickram & Keith, 1996). En épousant une personne plutôt qu'une autre, l'individu choisit un partenaire d'interaction qui sera une source de rétroaction confirmant le soi, et en divorçant d'un conjoint, la personne pourrait éliminer une source de rétroaction ne confirmant pas le soi.

Malgré les efforts préventifs, le feed-back contradictoire se produit parfois (comme pour le politicien en vue et le sportif renommé). La première ligne de défense, dans les efforts pour maintenir un soi cohérent, est de perturber cette information jusqu'à ce qu'elle perde son statut d'information divergente et discordante. Face à un feed-back contradictoire par rapport au schéma de soi, l'individu peut se demander si celui-ci est valide, si sa source est fiable, et à quel point ce feed-back est important ou pertinent (Crary, 1966 ; Markus, 1977 ; Swann, 1983). Par exemple, un étudiant ayant une vision de soi d'étudiant intelligent, mais qui échoue à un cours à l'université, pourrait fonctionnellement discréditer ce feed-back en contestant (1) sa validité (c'est-à-dire que l'étudiant attribue sa mauvaise cote au fait qu'il était trop préoccupé pour se concentrer), (2) le jugement du professeur (c'est-à-dire que l'étudiant pense que son professeur est un crétin), et (3) son importance ou sa pertinence (c'est-à-dire que l'étudiant estime que le plus important n'est pas ce que l'université – ou le professeur – sait, mais ce qu'il sait, lui). Les gens contrent aussi le feed-back contradictoire de soi par une inflation compensatoire du soi (Greenberg & Pyszczynski, 1985), par l'affirmation de soi (Steele, 1988) et par un déluge de nouveaux comportements visant à prouver leur réelle vision de soi (p. ex., « non, non, ici, laissez-moi vous montrer… » ; Swann & Hill, 1982). Tous ces moyens visant à maintenir la cohérence du concept de soi ont en

commun de mettre en avant des contre-exemples et des contre-explications pour discréditer le feed-back contraire et non confirmant par rapport au soi. Une fois invalidé, le feed-back contradictoire peut être ignoré et la vision de soi préservée.

2.4 *Autovérification et changement du concept de soi*

La confiance qu'un individu a dans la validité et l'exactitude de son schéma de soi constitue la « certitude du concept de soi » (Harris & Snyder, 1986 ; Swann & Ely, 1984). Lorsque cette certitude est élevée, elle ancre des schémas de soi stables. Le feed-back discordant modifie rarement un schéma de soi. Toutefois, lorsque cette certitude est basse, le feed-back discordant peut éventuellement initier le changement du schéma de soi. Le conflit entre l'incertitude du schéma de soi et le feed-back discordant suscite une « crise d'autovérification » (Swann, 1983, 1999) : comment arrivons-nous à vérifier l'exactitude de notre vision de soi, compte tenu des feed-back contradictoires et une vision de soi incertaine ? Les gens résolvent la crise d'autovérification en recherchant des feed-back supplémentaires pertinents au domaine (Swann, 1983), une approche du type « les deux meilleurs des trois briseront l'équilibre ».

Le processus assez compliqué de l'autovérification est présenté dans la figure 11.1. Les personnes commencent par une représentation de soi (un schéma de soi) et une préférence pour un feed-back de confirmation de soi, comme l'illustre la partie supérieure de la figure. Vu que les gens affichent publiquement des signes et symboles pour représenter ce qu'ils sont (leur concept de soi), leurs interactions sociales quotidiennes forment un flux constant d'autovérification.

Les choses commencent à se compliquer après l'apparition d'un feed-back social discordant par rapport au soi. Les gens gèrent plutôt bien l'information douce discordante par rapport au soi (Swann & Hill, 1982), comme nous l'avons expliqué plus haut, car les gens répondent aux feed-back discordants en mettant en avant des preuves du contraire et en utilisant des affirmations de soi compensatoires. En revanche, l'effet qu'a un feed-back discordant puissant sur la conception de soi n'est pas aussi facilement intégré. Il dépend de la certitude du concept de soi. Lorsque la certitude du concept de soi est faible (voir la figure 11.1), le feed-back puissant peut submerger les schémas de soi préexistants et susciter le changement du concept de soi. Toutefois, lorsque la certitude du concept de soi est élevée, il y a une résistance par rapport au feed-back puissant (Swann, Pelham & Chidester, 1988) et ce dernier est contré, considéré comme un seul petit élément d'information dans le contexte d'une durée de vie de l'information historique (p. ex., « je suis ouvert et souple cette fois-ci, mais je n'étais pas ouvert à une centaine d'occasions par le passé ; par conséquent, je pense encore que je suis timide, tout compte fait »).

Le cas le plus intéressant, sur un plan développemental, se produit lorsque la certitude du concept de soi est modérée. Lorsque la certitude du concept de soi est modérée et que la personne fait face à de puissants feed-back discordants par rapport au soi (tout comme l'homme politique et le sportif), l'individu vit une crise d'autovérification. Lors d'une crise d'autovérification, l'individu suspend le jugement et recherche un feed-back supplémentaire. Si le feed-back supplémentaire est très convaincant, la crise d'autovérification ne change pas la vision de soi, mais diminue en échange la certitude du concept de soi. C'est la certitude abaissée du concept de soi qui rend la personne vulnérable aux changements ultérieurs du concept de soi dans le futur. Notez, par exemple, que la seule voie pour le « changement du concept de soi » passe par la faible certitude du concept de soi (comme

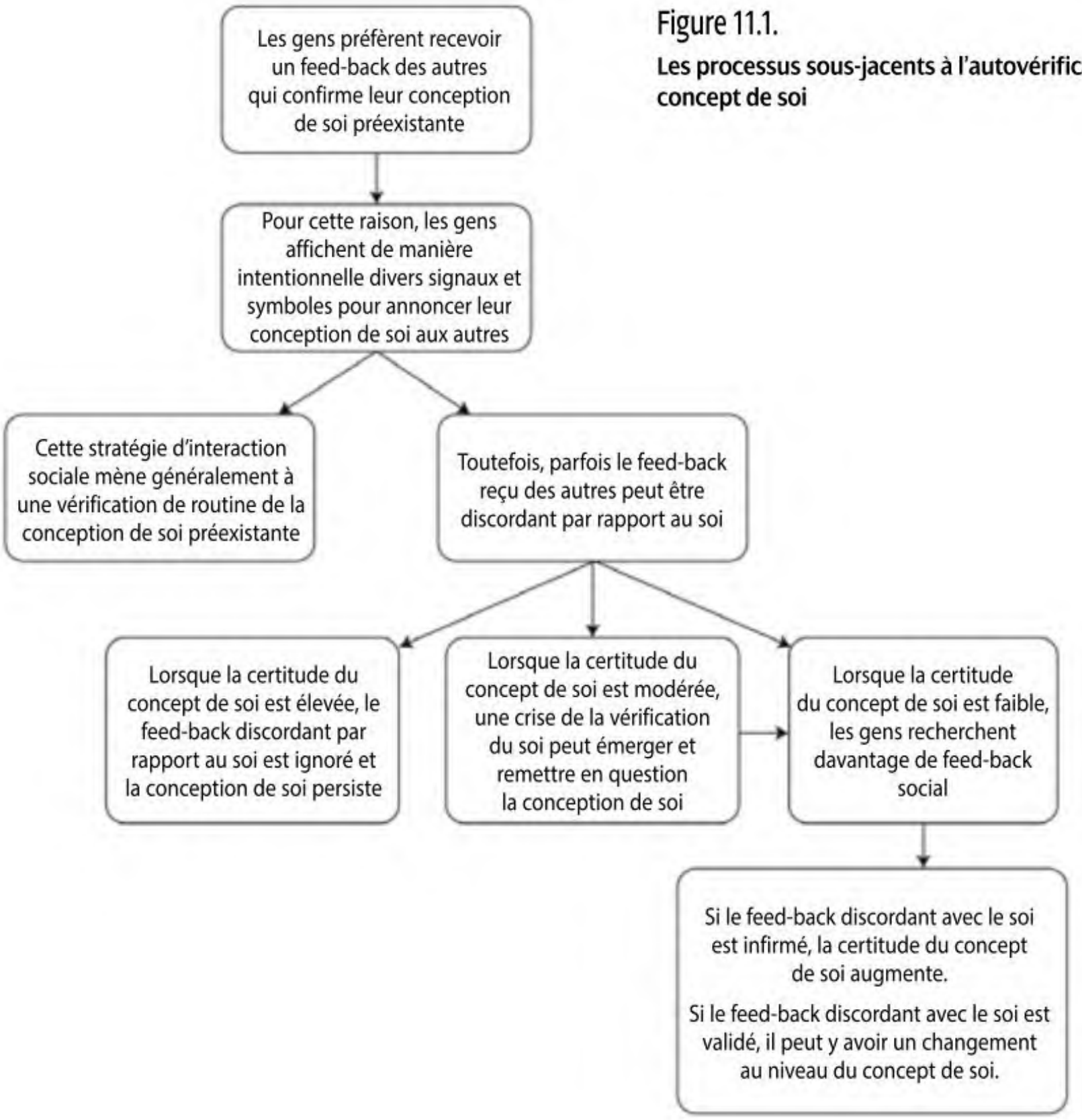


Figure 11.1.
Les processus sous-jacents à l'autovérification et au changement du concept de soi

indiqué dans la partie inférieure droite de la figure). Si le feed-back supplémentaire est confirmant pour le soi, l'approche « les deux meilleurs des trois briseront l'équilibre » est rompue en faveur de la vision de soi préexistante, et la crise d'autovérification se termine par un renforcement de la certitude du concept de soi.

Avant de changer les schémas de soi, (1) la certitude du concept de soi doit être faible et (2) le feed-back discordant par rapport au soi doit être puissant et sans ambiguïté, et ainsi difficile à discréditer (Swann, 1983, 1985, 1987). Bien que le concept de soi puisse changer, le changement du concept de soi est l'exception plutôt que la règle. Les changements au niveau du concept de soi sont rares, et l'autovérification et la cohérence du concept de soi sont bien plus courantes (voir les exemples dans l'encadré 11.1).

2.5 *Pourquoi les gens s'engagent dans de l'autovérification*

Les gens ont une préférence pour le feed-back d'autovérification pour des raisons cognitives, épistémiques et pragmatiques. Sur le plan cognitif, les gens procèdent à l'autovérification parce qu'ils cherchent à se connaître (d'être fidèle à soi-même ; Swann, Stein-

Seroussi & Giesler, 1992). Sur le plan épistémique, les gens procèdent à l'autovérification car les vérifications du soi renforcent les perceptions d'un monde prévisible et cohérent (Swann & Pelham, 2002). Sur le plan pragmatique, les gens procèdent à l'autovérification parce qu'ils désirent éviter des interactions qui seraient marquées par des malentendus ou des attentes et exigences de performance irréalistes ; ils cherchent des partenaires d'interaction qui savent quoi attendre d'eux (Swann, 1992, 1999 ; Swann & Pelham, 2002).

2.6 *Les soi possibles*

Les schémas de soi changent parfois en réponse aux rétroactions sociales (voir figure 11.1). Mais il est plus probable que les schémas de soi changent d'une autre manière, plus proactive et volontaire. Le changement du schéma de soi peut se produire à travers un effort délibéré pour faire avancer le soi actuel vers un futur soi désiré et possible. Les soi possibles représentent des idées que se forment les individus de ce qu'ils voudraient devenir, et aussi de ce qu'ils ont peur de devenir (Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Ruvolo, 1989). Quelques soi espérés pourraient inclure, par exemple, le soi qui réussit, le soi créatif, le soi riche, le soi mince, ou le soi populaire ; certains soi craints pourraient inclure le soi chômeur, le soi handicapé, le soi gros, ou le soi rejeté.

Les soi possibles sont essentiellement sociaux à l'origine, étant donné que l'individu observe les soi modelés par d'autres (Markus & Nurius, 1986). L'individu voit le soi actuel comme son « soi présent » et voit le modèle comme un « soi idéal » futur et désiré. En voyant la discordance, l'individu fait une inférence au sujet de ce qu'il ou elle pourrait devenir, exactement de la même manière que le modèle qui a réussi est devenu ce soi désiré. Par exemple, un enfant pourrait observer une personne produisant une performance dans une comédie musicale et aspirer à devenir chanteur ou chanteuse. On peut illustrer ceci par « Kidzania », des parcs d'attractions à thème professionnel qui existent dans plus de 25 villes à travers le monde, telles que Tokyo, Séoul, Moscou et Londres. Ces parcs d'attractions en intérieur offrent la possibilité aux enfants de s'essayer à des jobs tels que pilote, dentiste, ingénieur, etc., et sont très populaires parmi les enfants (et leurs parents !).

Les soi possibles représentent le soi futur. La fonction motivationnelle d'un soi possible opère donc comme un but (ou une aspiration personnelle). Le soi possible, en tant qu'état final futur désiré, fonctionne comme une impulsion à l'action, de la même façon que les objectifs : en augmentant les efforts, la persévérance, l'attention et la planification stratégique (voir le chapitre 8).

Les soi possibles constituent une pièce importante du puzzle permettant de mieux comprendre la façon dont le soi se développe. Les soi possibles sont essentiellement des représentations mentales des attributs, des caractéristiques et des capacités que le soi ne possède pas encore (p. ex., « j'aimerais devenir médecin, mais je ne connais pas grand-chose sur l'anatomie humaine ou les techniques chirurgicales »). Lorsque le soi ne dispose pas des preuves ou des feed-back confirmant le soi possible émergeant, un des deux résultats suivants se produit (Markus, Croix & Wurf, 1990). D'une part, une absence de preuves d'appui (ou la présence de feed-back contradictoire) mènera le soi à rejeter et à abandonner le soi possible. D'autre part, le soi possible peut dynamiser et diriger l'action pour que les attributs, les caractéristiques et les capacités du soi commencent effectivement à se matérialiser (Cross & Markus, 1994 ; Nurius, 1991 ; Oyserman & Markus, 1990). Ainsi, le rôle motivationnel du soi possible est de relier le soi présent aux moyens de devenir le soi possible (idéal). Un individu en quête d'un soi possible s'appuie donc peu sur le schéma de soi

Encadré 11.1.
Inverser les visions de soi négatives

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour aider à inverser une vision de soi négative.

Une question cruciale dans des contextes tels que la thérapie, l'amitié et le mariage, c'est quel type de feed-back les gens préfèrent-ils le plus, l'autorenforcement (éloges) ou l'autovérification (précision) (Swann, 1999) ? Les gens aiment la louange et l'adoration, et lorsqu'ils les perçoivent, les éloges sont plutôt bien ressentis. Mais les gens aiment également le feed-back qui vérifie le soi ; ils veulent entendre la vérité sur eux-mêmes.

Pour les personnes ayant une vision de soi favorable, il n'y a pas de différence entre l'autorenforcement et l'autovérification : les deux correspondent à des éloges. Pour les personnes ayant une vision de soi défavorable, l'autorenforcement (éloges) et l'autovérication (critiques) sont deux messages sociaux très différents. Cette différence est importante au niveau clinique, car la recherche a montré que l'autovérification (et non l'autorenforcement) est une motivation omniprésente dans les aspirations du concept de soi. La motivation à l'autovérification soulève la question difficile de savoir comment on devrait s'attaquer à la tâche qui consiste à renverser l'image de soi négative d'une personne.

Une stratégie qui ne fonctionne pas est de complimenter et de faire des éloges à la personne. Lorsqu'une personne ayant une vision négative de soi entend un tel feed-back renforçateur, elle devient généralement motivée à agir d'une manière qui prouve la validité de la vision négative de soi (Linehan, 1997 ; Robinson & Smith-Lovin, 1992). La personne ayant une vision négative d'elle-même finira par marquer son désaccord par rapport à ce que vous lui dites, et le fera généralement en s'appuyant sur des arguments et des preuves plutôt convaincants. Il semble intuitif que les éloges et les compliments mèneront à une vision positive de soi, mais ceci n'est pas le cas si la personne a initialement une vision négative de soi. Une stratégie thérapeutique plus efficace consiste à remettre en question la certitude du concept de soi de la personne (p. ex., « Es-tu sûr(e) que tu es maladroit(e) »), tel que suggéré dans la figure 11.1.

Une seconde stratégie qui ouvre une certaine marge pour le changement du concept de soi est de donner un feed-back extrême d'autovérification. Ainsi, Bill Swann (1997) donne l'exemple de contester la vision de soi d'une personne qui manque d'assertivité en renvoyant l'impression qu'elle se laisse complètement marcher sur les pieds. L'espoir est que la personne va, au niveau comportemental, résister à la version extrême de l'identité (p. ex., donner des contre-arguments, montrer des « signes et des symboles » de réfutation). Swan a fait de même avec des conservateurs extrêmes, en leur demandant : « Pourquoi pensez-vous que les hommes seront toujours de meilleurs dirigeants que les femmes ? »

Une deuxième stratégie, du même ordre, qui peut permettre de changer le concept de soi, est d'obtenir le soutien de partenaires clés d'interaction, tels que les amis, les partenaires, les parents et les collègues. Les visions de soi négatives sont stabilisées par l'interaction avec des partenaires qui fournissent un flux régulier de rétroaction négative. Il y a une part de vérité dans l'idée que les femmes à faible estime de soi épousent des hommes qui sont très négatifs et abusifs envers elles (Buckner & Swann, 1996), et que les enfants agressifs ont des amis qui confirment qu'ils sont durs, forts et agressifs. Changer une vision négative de soi implique donc de changer la rétroaction sociale qu'on reçoit jour après jour. Ainsi, gagner la coopération et le soutien des partenaires clés de l'interaction avec la personne est central si l'on veut inverser une vision négative de soi (Swann, 1997, 1999 ; Swann & Pelham, 2002).

présent et plus sur le soi espéré, peut-être en se posant les questions suivantes : si je deviens mon moi idéal, alors comment dois-je me comporter ? Quelles activités dois-je poursuivre ? De quelle éducation ai-je besoin ? (Cantor, Markus, Niedenthal & Nurius, 1986 ; Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987). Comme l'indiquent ces questions, le fait d'évoluer vers son soi idéal ne requiet pas seulement un soi idéal à poursuivre, mais également des stratégies efficaces pour y parvenir (Oyserman, Bybee & Terry, 2006).

La notion de soi possible décrit le soi comme une entité dynamique ayant un passé, un présent et un futur (Cantor *et al.*, 1986 ; Day, Borkowski, Punzo & Howsepian, 1994 ; Ryff, 1991). L'individu n'ayant pas de soi possible dans un domaine particulier manque d'une base cognitive importante pour développer des capacités dans ce domaine (Cross & Markus, 1994). Vous pourriez tenter de vous rappeler de vos efforts en ce qui concerne différents cours que vous suiviez/avez suivi à l'université, et alors vous poser les questions suivantes : quel rôle a joué la présence *vs* l'absence d'un soi possible pertinent dans la décision d'investir des efforts, de lire le syllabus, d'assister au cours ou même de vous inscrire pour le cours en question ? Une partie des raisons pour lesquelles vous investissez des efforts, de la per-

sévérance, de l'attention et de la planification stratégique dans un cours particulier peut être attribuée à la présence d'un soi possible pertinent et important, tout comme une partie des raisons pour lesquelles vous relâchez vos efforts, votre persévérance, votre attention et votre planification stratégique dans un autre cours peut être attribuée à l'absence d'un soi possible pertinent et important. Les activités et résultats quotidiens en classe ont une importance au niveau motivationnel (p. ex., le sujet du jour, le feed-back de réussite/échec), mais la présence *vs* l'absence d'un soi possible pertinent et important ajoute une perspective d'avenir qui contribue à la motivation concernant l'activité du jour. L'activité physique (ou son absence) constitue un second exemple de ce processus motivationnel. La motivation à faire du sport est relativement forte lorsqu'elle ajoute une motivation de « soi possible » basée sur l'avenir à la motivation spécifique à l'activité du jour (p. ex., le sentiment de compétence, la possibilité de passer du temps avec vos ami(e)s) (Vansteenkiste, Simons, Soenens & Lens, 2004).

3. L'agentivité

Le soi ne se limite pas à des structures cognitives (concept de soi). Le soi possède une motivation intrinsèque qui lui donne une qualité d'agentivité (Ryan, 1993). L'agentivité entraîne la causalité personnelle et l'action (deCharms, 1987). Dans le cadre théorique de l'agentivité, le soi est vu comme « une action et un développement de l'intérieur, comme des processus et motivations innés » (Deci & Ryan, 1991).

3.1 *Le soi comme une action et un développement de l'intérieur*

Le chapitre 6 a discuté des besoins psychologiques organismiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation, des besoins qui fournissent une force motivationnelle naturelle pour encourager l'agentivité (p. ex., l'initiative, l'action). La motivation intrinsèque est inséparablement reliée à la nature active du soi en développement (Deci & Ryan, 1991). C'est elle la source de la motivation qui sous-tend l'agentivité, car elle dynamise spontanément les gens à poursuivre leurs intérêts, à chercher des défis environnementaux, à appliquer leurs compétences et à développer leurs talents – en d'autres termes, à découvrir, développer et remplir son potentiel.

3.1.1 Différenciation et intégration

La différenciation et l'intégration sont deux processus développementaux qui sont inhérents au soi. La différenciation élargit et développe le soi dans une complexité croissante. L'intégration synthétise cette complexité émergente dans un ensemble cohérent, préservant ainsi le sentiment d'un soi unique et cohésif.

La différenciation se produit tant que l'individu exerce ses intérêts existants, ses préférences et ses capacités, de telle façon qu'un soi relativement général et indifférencié se spécialise dans plusieurs domaines de la vie. En guise d'illustration, considérez votre propre histoire, au cours de laquelle vous avez appris que tous les ordinateurs ne se ressemblent pas, que tous les sports ne se ressemblent pas, que tous les politiciens ne sont pas pareils, que toutes

les relations sont différentes et que toutes les religions ont leurs caractéristiques propres. Une différenciation minimale se manifeste dans la compréhension simple, unidimensionnelle, par la personne, d'un domaine particulier du savoir ; une différenciation riche se manifeste dans la compréhension des discriminations fines et des aspects uniques d'un domaine particulier de la vie. La même chose vaut pour la différenciation des domaines du concept de soi. La motivation intrinsèque, les intérêts et les préférences motivent le soi à interagir avec le monde de telle façon que cela lui prépare le terrain pour se différencier, dans une complexité sans cesse croissante. En guise d'exemple, l'enfant ayant un intérêt dans les modèles réduits d'avions parcourt les catalogues, assiste aux réunions d'un club, discute avec ses pairs à propos de la construction de modèles, s'abonne à un magazine thématique, réalise des expériences avec de nouveaux matériaux et diverses techniques de construction, et développe essentiellement des compétences spécialisées, tout en apprenant. C'est la motivation intrinsèque du soi qui lui donne l'agentivité dont il a besoin pour parcourir des catalogues, assister aux réunions du club, parler à ses pairs, etc., et c'est le flux continu de l'expérience qui permet au soi de se différencier et se complexifier.

La différenciation n'augmente pas continuellement la complexité du soi. Il existe plutôt une tendance synthétique pour intégrer, en une unité cohérente et dans un sentiment de soi unique, la complexité émergente de soi. L'intégration est un processus organisationnel qui rassemble les parties différenciées du soi en un ensemble cohérent (en un sentiment de soi unique, plutôt que rester sous forme d'un soi caractérisé par des dizaines de schémas de soi non liés entre eux, voire même contradictoires).

Les notions d'agentivité (via la motivation intrinsèque), de différenciation et d'intégration témoignent du fait que le soi possède des aspects inhérents. Les besoins psychologiques et les processus de développement fournissent un point de départ pour le développement du soi. À mesure que les individus mûrissent, ils développent de plus en plus de contacts avec le contexte social, et certains de ces aspects du monde social sont assimilés et intégrés dans le système du soi. La conception motivationnelle du développement du soi soutient donc fermement l'idée inverse de celle qui affirme que le soi est simplement un destinataire passif des rétroactions du monde social (schémas de soi) et des identités (rôles dans l'ordre social). Le soi se développe également de manière active, au travers de l'agentivité.

3.1.2 Internalisation et le soi intégrateur

Avec ses besoins inhérents et ses intérêts, ses préférences, ses potentiels et ses capacités en voie d'émergence, le soi est prêt à grandir, à se développer et à se différencier. Toutefois, le besoin d'affiliation maintient l'individu proche des préoccupations et régulations sociétales, et le soi se développe donc pour atteindre une plus grande autonomie et affiliation. Le besoin psychologique d'affiliation (relations chaleureuses et proches avec les autres) correspond à la qualité de la motivation qui soutient la motivation proactive de l'individu à internaliser les règles, valeurs et préoccupations de la société. Par conséquent, les comportements, les émotions et les modes de pensée ne proviennent pas seulement de l'intérieur de soi, mais aussi du contexte social et de la société. Tant que la personne joue, fait des études, travaille, produit des performances et interagit avec les autres, ces derniers demandent que le soi se conforme à des façons particulières de se comporter, de sentir et de penser. Ainsi, les actes intentionnels (c'est-à-dire l'agentivité) surgissent parfois du soi, mais parfois également des conseils et des recommandations des autres. Le processus par lequel les individus saisissent et acceptent que leur propre façon de penser, de sentir ou de se comporter est prescrite de manière externe s'appelle internalisation (Ryan & Connell,

1989 ; Ryan, Rigby & King, 1993). L'internalisation désigne le processus par lequel un individu transforme une façon de se comporter ou d'évaluer, auparavant prescrite de manière externe, en une prescription reconnue de façon interne (Ryan et al., 1993).

L'internalisation se produit pour deux raisons essentielles. Tout d'abord, elle se produit à partir du désir de l'individu de développer des relations signifiantes avec des amis, parents, enseignants, entraîneurs, employeurs, le clergé, la famille, et d'autres. Ainsi, l'internalisation est motivée par le besoin d'affiliation. Deuxièmement, elle se produit à partir du désir de l'individu d'interagir efficacement avec le monde social. Ainsi, l'internalisation est motivée par le besoin de compétence. Une grande part de ce que la personne intériorise favorise son fonctionnement efficace (p. ex., aller à l'école, brosser ses dents, s'excuser auprès des autres). Une telle internalisation a une valeur adaptative du soi au niveau interpersonnel, car elle favorise une plus grande unité entre le soi et la société, comme dans les relations étroites entre parents et enfants ; et elle a une valeur adaptative du soi au niveau intrapersonnel, car elle favorise une plus grande efficacité dans les transactions avec l'environnement (Ryan, 1993).

La contribution de l'agentivité à un portrait du soi comme action, et en développement de l'intérieur, consiste à reconnaître que (1) les êtres humains possèdent un soi de base, dynamisé par la motivation innée, et dirigé par les processus développementaux inhérents de différenciation et d'intégration, et que (2) toutes les structures du soi ne sont pas authentiques de manière équivalente, certaines reflétant le noyau du soi, alors que d'autres reflètent et reproduisent les besoins et priorités de la société (Deci *et al.*, 1994 ; Deci & Ryan, 1985b, 1991 ; Ryan, 1991, 1993 ; Ryan & Connell, 1989). Du fait que certaines structures du soi prennent racine dans la société, elles peuvent produire des conflits au sein du soi. Le conflit est le contraire de l'intégration. Des conditions environnementales contrôlantes (qui mettent la pression, conflictuelles) mènent le soi à ignorer les besoins et préférences innés et, à l'inverse, développe une structure du soi autour de l'objectif de validation externe (Hodgins & Knee, 2002). Ainsi, les personnes qui poursuivent la validation externe d'un soi socialement désirable pourraient choisir une carrière en fonction de la richesse financière, du prestige ou du pouvoir social qu'elle offre, plutôt qu'une carrière qui est plus conforme à leurs intérêts intrinsèques, à leurs préférences et besoins psychologiques.

3.2 *Concordance au soi*

La question posée par le modèle de la concordance au soi (*self-concordance model*) est : comment les gens décident-ils à quoi ils vont aspirer dans leur vie, et comment ce processus va-t-il parfois de travers et diminue le bien-être, alors que d'autres fois il nourrit le bien-être et le favorise (Sheldon, 2002) ? Lorsque les gens décident de poursuivre des objectifs qui sont congruents ou « concordants » avec leur noyau du soi, ils poursuivent des « buts concordants au soi ».

La figure 11.2 illustre graphiquement cette idée que les objectifs d'une personne peuvent ou non représenter les besoins inhérents du soi, ses intérêts et ses valeurs intériorisées (voir Sheldon & Elliot, 1998). Selon la théorie de l'autodétermination (discutée dans le chapitre 5), les buts intrinsèques (les buts qui naissent à partir d'intérêts personnels) et les buts identifiés (les buts qui naissent à partir de convictions ou de valeurs personnelles) représentent des buts concordants au soi. Les buts concordants au soi sont le reflet et l'expression d'un soi intégré et agentique. Les buts introjectés (les buts qui naissent à partir d'obligations sociales – c'est ce que je dois ou devrais faire) et les buts extrinsèques (les buts qui

naissent à partir d'un désir d'être complimenté ou récompensé) représentent des buts discordants au soi. Les buts discordants au soi reflètent et expriment une action non intégrée, qui émane de pressions contrôlantes internes et externes.

Le modèle de la concordance au soi apparaît dans la figure 11.3 (Sheldon & Elliot, 1999). Le modèle commence lorsque la personne se fixe un but auquel elle aspire. Par exemple, une personne pourrait se fixer comme but de se marier, une autre pourrait se fixer comme but d'obtenir un diplôme d'études secondaires, une autre encore pourrait se fixer comme but d'arrêter de fumer. Certains buts reflètent, ou émanent, des besoins du noyau du soi, de ses intérêts et de ses préférences (buts concordants au soi), tandis que d'autres buts ne le font pas. Les buts concordants au soi génèrent davantage d'efforts soutenus (c'est-à-dire une plus grande agentivité) que les buts discordants au soi (Sheldon & Elliot, 1999). Un plus grand effort augmente la probabilité de réalisation des buts ultérieurs. Les accomplissements des buts concordants avec le soi renforcent les expériences de satisfaction des besoins. Mais justement, le point auquel tout accomplissement d'un but particulier renforce la satisfaction d'un besoin dépend de la mesure selon laquelle le but est concordant au soi (voir la ligne reliant « But de concordance au soi → Atteinte du but » → « Expériences satisfaisant un besoin » dans la figure 11.3). Enfin, c'est le fait de vivre des expériences authentiques de

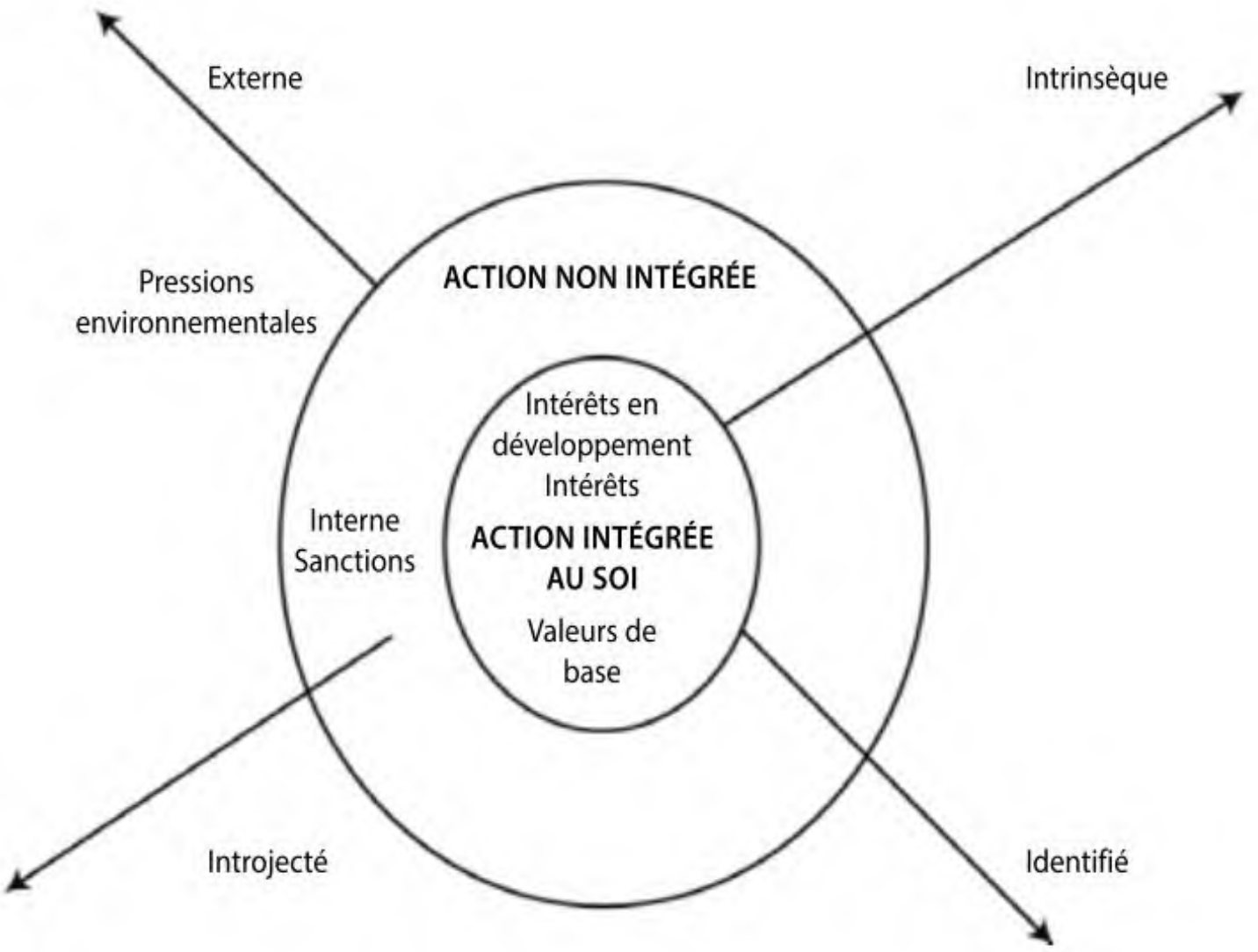


Figure 11.2.

Une représentation schématique de l'action intégrée et non intégrée au soi.

Source : D'après Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being : The self-concordance model, par K.M. Sheldon & A.J. Elliot, 1999, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497. Copyright 1999 par l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.

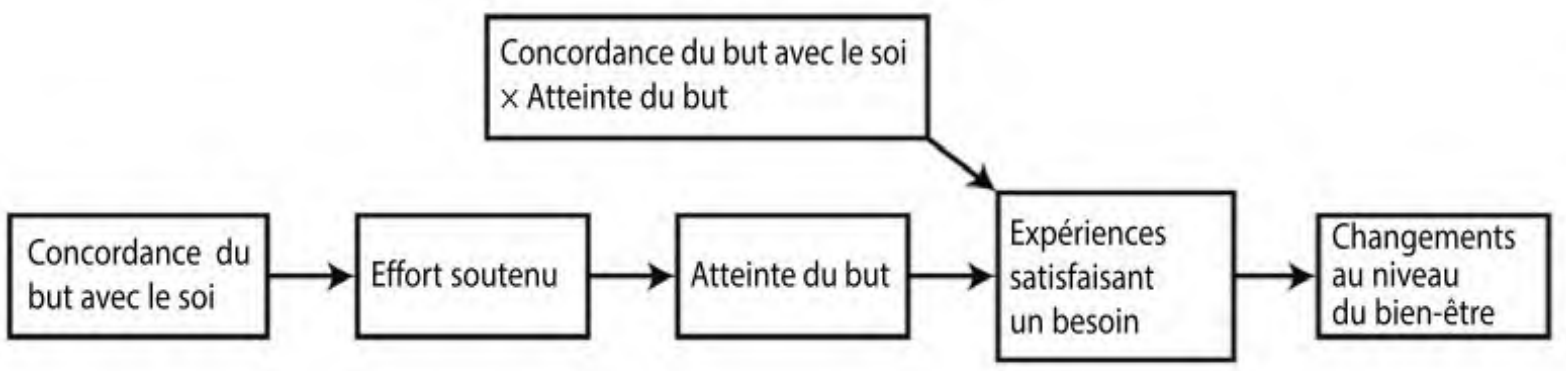


Figure 11.3.

Le modèle de la concordance au soi.

Source : D'après Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being : The self-concordance model, par K.M. Sheldon & A.J. Elliot, 1999, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497. Copyright 1999 par l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.

satisfaction des besoins qui augmente le bien-être (c'est-à-dire des gains en humeur positive, en vitalité et en santé physique). Ainsi, le fait d'atteindre des buts concordants au soi fournit à ce dernier des nutriments psychologiques qui soutiennent le bien-être et la motivation d'agentivité (Ryan, 1995).

Un auto-test pratique existe pour déterminer si un but personnel est concordant ou discordant au soi : aspirez-vous à accomplir quelque chose parce que vous le voulez ou parce que vous le devez ? Les buts concordants au soi (buts intrinsèques, buts identifiés) résultent d'un sentiment d'appropriation : la personne est pleinement consciente que l'effort est fondé sur un intérêt, un besoin ou une valeur d'ordre personnel. En conséquence, le désir de poursuivre des buts concordants au soi est intégré dans un contexte d'affect positif et de « vouloir ». Les buts discordants au soi (buts extrinsèques, buts introjectés) résultent d'un sentiment de pression : l'aspiration personnelle est fondée sur une obligation envers les autres ou sur des exigences sociales. En conséquence, le désir de poursuivre des buts discordants au soi est intégré dans un contexte d'anxiété, de pression et de « devoir ». Au chapitre 6, cette distinction a été dénommée le « locus de causalité perçu », car les buts concordants au soi découlent d'un locus de causalité perçu interne, tandis que les buts discordants au soi découlent d'un locus de causalité perçu externe. Ainsi, la concordance au soi renvoie au sentiment d'appropriation que les gens ont (ou n'ont pas) par rapport à leurs buts et à leurs aspirations.

L'acte d'acquisition d'un sentiment d'appropriation de ses buts personnels est une tâche développementale cruciale du soi. Un soi caractérisé par l'agentivité est proactif et est porteur d'initiatives personnelles en vue de l'amélioration de la vie et de l'auto-expansion, plutôt que d'être réactif aux forces conjoncturelles et culturelles qui surviennent. La façon dont la concordance au soi grandit au fur et à mesure du développement apparaît dans la figure 11.4. Le côté gauche de la figure reprend essentiellement le modèle de la concordance au soi décrit dans la figure 11.3 (c'est-à-dire buts concordants au soi → efforts renforcés → atteinte renforcée des buts → meilleur bien-être. Mais le modèle de la figure 11.4 étend le modèle de la concordance au soi, car les expériences satisfaisant un besoin contribuent également au développement continu du soi agentique en augmentant la concordance future au soi (Sheldon & Houser-Marko, 2001). Ce faisant, les soi agentiques participent à une « spirale ascendante », dans laquelle les gains en concordance au soi contribuent à des gains ultérieurs en bien-être, en développement personnel et en bonheur (Sheldon & Houser-Marko, 2001).

3.3 *Aspirations personnelles*

Les aspirations personnelles sont « ce qu'une personne, généralement ou spécifiquement, essaie de faire » (Emmons, 1989). Ces aspirations représentent ce qu'un individu vise typiquement à accomplir dans son comportement quotidien et au cours de sa vie (Emmons, 1986, 1996). Les aspirations personnelles ne sont pas des buts en soi, mais se présentent plutôt comme des dimensions super-ordonnées de soi, qui organisent et intègrent les buts nombreux et différents qu'une personne ambitionne d'atteindre. En d'autres termes, une seule aspiration personnelle peut mener à beaucoup d'objectifs quotidiens différents.

Pour donner une illustration concrète des aspirations personnelles, le tableau 8.1 présente les aspirations autorapportées d'une femme dont les aspirations sont organisées autour de préoccupations au sujet de la profession (devenir enseignante, devenir plus performante dans son travail), de la personnalité (être plus indépendante, avoir une plus grande ouver-

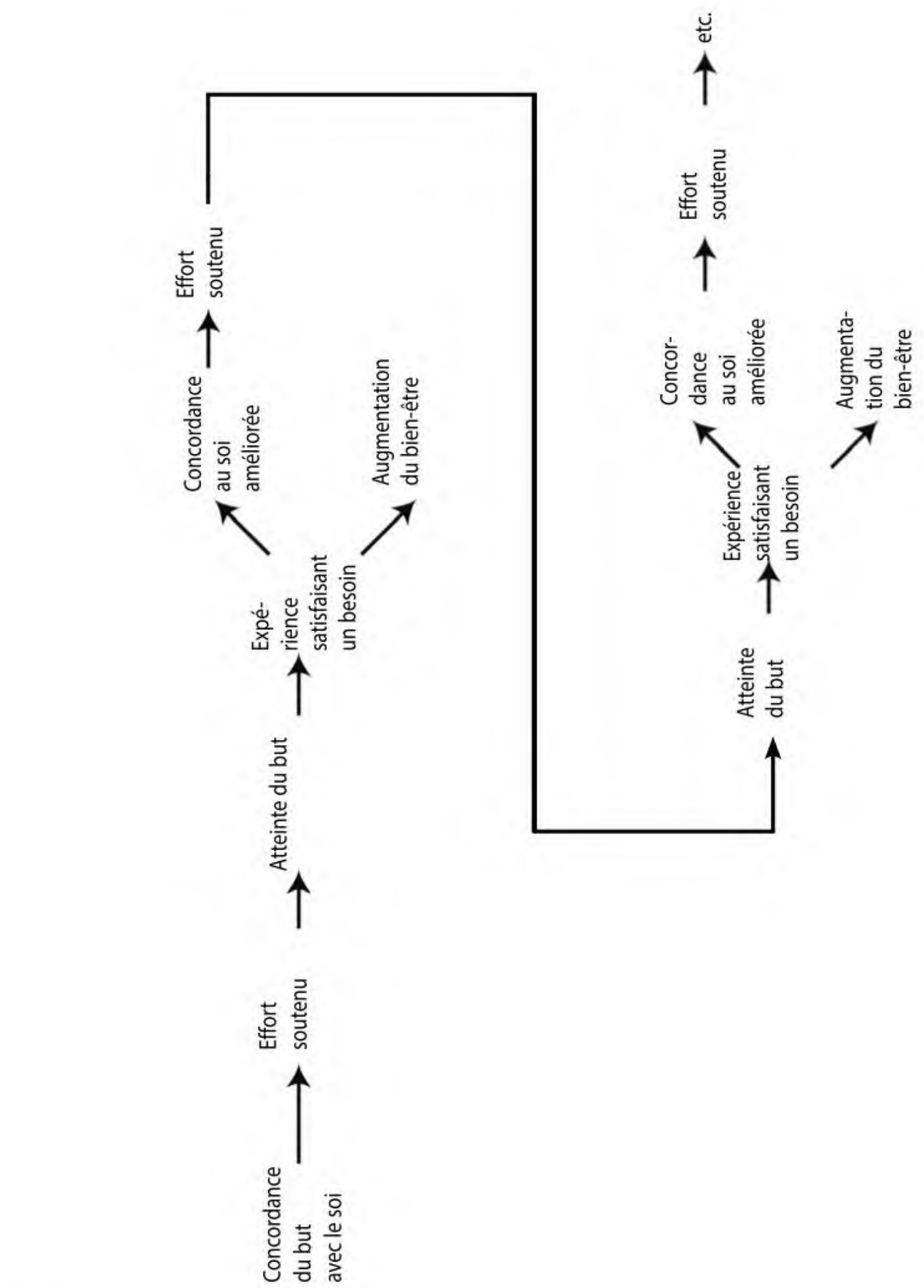


Figure 11.4.

Représentation cyclique en pistes pour le modèle de concordance au soi, illustrant les gains de développement tant en bien-être qu'en concordance au soi.

Note : L'encadré « But de concordance au soi X Atteinte du but » et sa flèche vers « Expériences satisfaisant un besoin » de la figure 11.4 a été omis de cette figure, pour plus de clarté et de simplicité.

Source : Adapté de Sheldon, K.M. & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness : Can there be an upward spiral ? *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 152-165. Copyright 2001 par l'American Psychological Association. Adapté avec permission.

ture d'esprit), des relations (trouver un partenaire, ne pas être antipathique), de la régulation des émotions (améliorer son attitude, rester calme) et du bien-être (être en bonne santé, perdre du poids, avoir plus d'argent, voyager plus).

Toutes les aspirations personnelles ne sont pas égales quant à leurs implications pour le bien-être de la personne. Au lieu de se battre pour ce qui les intéresse et qu'ils apprécient, les gens s'efforcent souvent, pour des raisons extrinsèques comme la pression sociale, d'atteindre ce qu'une norme extérieure voudrait qu'ils soient (Sheldon & Kasser, 1998). Ces buts qui ne sont pas approuvés par le soi sont aussi susceptibles de générer des conflits dans la personne, car ils renforcent l'effort, la persévérance, l'attention et la planification stratégique (Sheldon & Elliot, 1999 ; Sheldon & Houser-Marko, 2001). Le type d'aspiration personnelle qui favorise l'épanouissement personnel et le bien-être subjectif est celui qui ambitionne une plus grande autonomie, la compétence ou l'affiliation dans la vie de la personne (Sheldon, 2001).

Ceci peut être illustré par une analogie avec la nutrition (Kasser & Ryan, 2001). Les aspirations personnelles qui favorisent une plus grande autonomie, la compétence et l'affiliation dans la vie de la personne, sont celles qui cherchent à satisfaire ses besoins psychologiques innés (voir chapitre 5).

La quête de ces buts agit comme un régime alimentaire à base de fruits et légumes, tandis que les efforts consentis pour des aspirations extrinsèques agissent comme un régime alimentaire à base de gâteau au chocolat. Les aspirations personnelles extrinsèquement orientées (argent, célébrité) ne sont pas pertinentes pour les besoins psychologiques innés des personnes, et donc ne servent pas à promouvoir l'épanouissement personnel ou le bien-être subjectif... (un peu comme un régime à base de gâteau au chocolat). Les aspirations personnelles intrinsèquement orientées (autonomie, compétence, affiliation) sont très pertinentes pour les besoins psychologiques des gens, et promeuvent donc l'épanouissement personnel et le bien-être subjectif... (un peu comme un régime alimentaire à base de pommes). Les gens qui luttent pour satisfaire leurs besoins psychologiques (plutôt que

Tableau 11.2. **Les aspirations personnelles d'un seul individu**

1.	Devenir enseignant(e)
2.	Avoir une attitude plus positive
3.	Devenir plus autonome
4.	Rester en bonne santé
5.	Perdre du poids
6.	Avoir plus d'argent
7.	Rester calme
8.	Trouver un(e) partenaire digne de confiance
9.	Devenir plus perfomant(e) dans mon travail
10.	Être plus ouvert(e) d'esprit
11.	Voyager plus souvent
12.	Ne pas être antipathique

Note : Pour produire ces aspirations personnelles, 12 lignes vides figuraient sur le côté gauche de la page, qui débutait par les instructions suivantes :

> Une aspiration personnelle est un objectif que vous essayez généralement d'accomplir ou d'atteindre. Les aspirations personnelles peuvent être positives ou négatives. En d'autres termes, une aspiration personnelle peut être un objectif que vous approchez généralement et que vous vous efforcez d'atteindre, ou un objectif que vous vous efforcez d'éviter. Par exemple, une aspiration que vous pourriez approcher et que vous vous efforcez d'atteindre pourrait être « être une personne agréable à fréquenter ». Une aspiration que vous pourriez chercher à éviter pourrait être « fumer des cigarettes ».

pour atteindre des récompenses extrinsèques) sont plus susceptibles de continuer leurs efforts buts-aspirations, ce qui sera aussi plus susceptible de les amener à progresser vers le but ou à l'atteindre.

En outre, il est important de noter que le bien-être ne découle pas ni ne dépend de l'atteinte effective des objectifs de la personne, ou de la réalisation des aspirations personnelles. Ainsi, les personnes qui atteignent des niveaux élevés de popularité et d'argent ne se sentent pas mieux, psychologiquement parlant, que celles qui n'atteignent pas ces mêmes genres de buts (Kasser & Ryan, 2001). En effet, le bien-être subjectif provient plutôt du contenu de ce que l'on essaie de faire (Emmons, 1996 ; Sheldon & Elliot, 1998). Lorsque les gens se battent pour l'autonomie, la compétence et les aspirations d'affiliation, ils sont capables de donner à leur vie un contenu favorisant le bien-être subjectif. Au final, le bien-être subjectif provient de ce que l'on cherche à atteindre, plutôt que de ce que l'on accomplit effectivement.

4. L'autorégulation

L'autorégulation commence par la fixation d'un but à long terme. Les buts à long terme, tels que « être diplômé(e) à l'université », « apprendre une langue étrangère » ou « avoir une bonne relation amoureuse », ne s'accomplissent pas d'eux-mêmes. En effet, le soi doit exercer des efforts cognitifs, motivationnels et émotionnels pour transformer un but espéré en un état final effectif (atteinte du but). Ce processus consistant en la gestion du soi pour accomplir un but à long terme est appelé l'autorégulation. Plus précisément, l'autorégulation correspond à la planification, la mise en œuvre, la surveillance et l'évaluation métacognitives des efforts mis en place pour atteindre un but (Pintrich, 2000 ; Zimmerman, 2002).

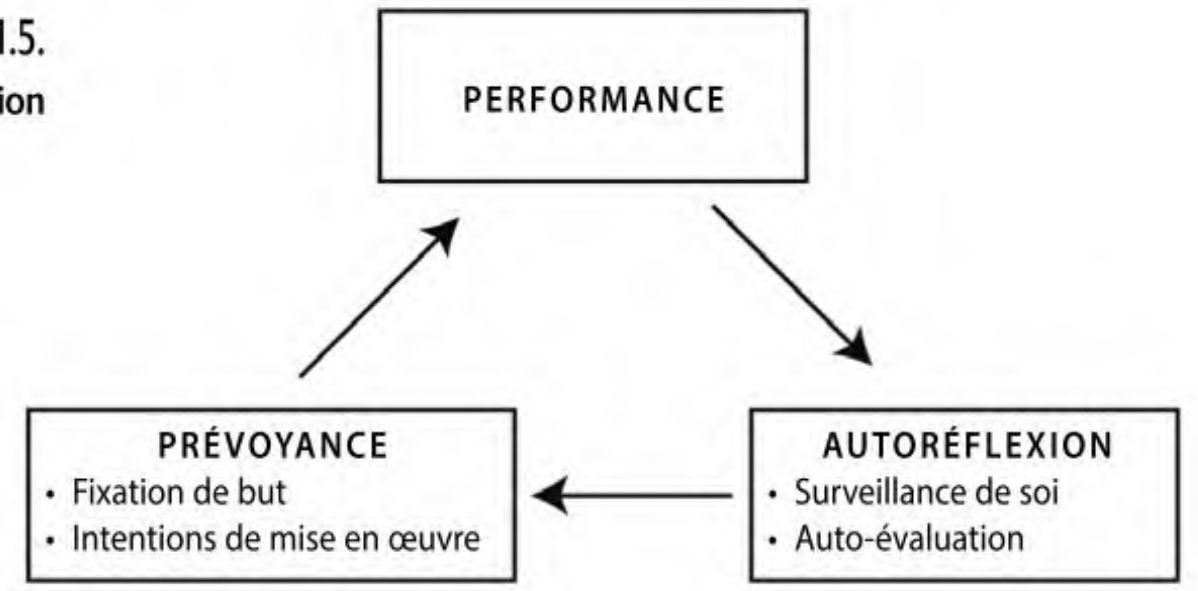
4.1 *L'autorégulation : La prévoyance au travers de la réflexion*

L'autorégulation est un processus qui prend du temps. Elle commence par la fixation d'un but à long terme, et implique chacune des étapes suivantes :

- La planification et la pensée stratégique
- La mise en œuvre d'actions et l'autocontrôle
- La surveillance et la vérification
- La réflexion et l'ajustement

Une fois que le soi s'est fixé un but à poursuivre, l'accomplissement de ce but doit être planifié ; l'individu génère un plan d'action, adopte des stratégies pour mener à bien le but et crée des intentions de mise en œuvre. Une fois que le processus de fixation de but a été établi, l'individu passe aux efforts pour accomplir le but et à l'autocontrôle. La mise en place d'efforts pour atteindre le but requiert un travail cognitif, motivationnel et émotionnel, car des plans, stratégies et intentions de mise en œuvre doivent être exécutés. L'autocontrôle quant à lui requiert l'inhibition d'impulsions, de distractions et de tentations qui seraient contraires au but à long terme. Au fur et à mesure que les efforts sont mis en place, l'individu doit surveiller la divergence entre le but et la performance, afin d'évaluer si cette diver-

Figure 11.5.
Les phases cycliques de l'autorégulation



gence se réduit et qu'un progrès est constaté. Enfin, l'individu doit réfléchir aux raisons pour lesquelles l'autorégulation a été (ou non) couronnée de succès. Après avoir été diagnostiqués, réfléchis et compris, les efforts d'autorégulation doivent être ajustés et mis à jour pour permettre à l'individu d'être mieux positionné pour les autorégulations futures.

Comme vous pouvez le voir dans la figure 11.5, l'autorégulation est un processus continu et cyclique (Zimmerman, 2000). L'autorégulation implique une anticipation (fixation de but, planification stratégique), des actions (efforts, autocontrôle) et une réflexion (surveillance de soi et auto-évaluation qui mène à une anticipation mieux informée, prévoyant l'opportunité de performance suivante). La nature continue et cyclique de l'autorégulation est évidente lorsque la réflexion sur les réussites et échecs d'autorégulation conduit à une anticipation nouvelle et améliorée – et donc à une autorégulation future plus efficace.

4.2 *Développer une autorégulation plus efficace*

Tout le monde se livre à de l'autorégulation, mais certaines personnes le font mieux que d'autres (Winne, 1997). La plupart des chercheurs et chercheuses conçoivent l'autorégulation comme une compétence du soi, une compétence qui doit être acquise, améliorée et affinée (Schunk & Zimmerman, 1997). Le fait que l'autorégulation soit une compétence acquise se constate le plus aisément lorsque quelqu'un poursuit un but à long terme dans un domaine qui lui est peu familier (p. ex., un(e) étudiant(e) qui choisit de prendre un cours difficile, un(e) employé(e) qui commence un nouveau job). Dans un domaine peu familier, l'individu se demande « Qu'est-ce que je dois faire ? » et « Comment puis-je accomplir mes buts ? ».

Comme le montre la figure 11.6, l'autorégulation implique la capacité à accomplir seul le processus intégral de fixation de buts (Schunk & Zimmerman, 1997). Les gains en matière de compétence d'autorégulation se produisent généralement dans un processus d'apprentissage social, et à un niveau d'observation dans lequel un novice observe le comportement et les verbalisations d'une personne relativement experte. Le ou la novice commence par observer le modèle expert (tel qu'illustré dans la figure 11.7), cette observation menant *in fine* à l'imitation. Durant la période d'imitation, la personne novice commence à recevoir une guidance sociale et des feed-back correctifs quant à l'efficacité de ses comportements imitatifs. Elle peut alors faire des ajustements pour atteindre une autorégulation plus efficace. Suite à cette période de guidance sociale et de feed-back correctifs, la personne novice commence à internaliser les normes d'excellence approuvées par le modèle. À ce stade, les racines d'une autorégulation efficace comment à se fixer. La personne novice devient auto-

Manque de compétence d'autorégulation	Processus d'apprentissage social	Acquisition de la compétence d'autorégulation
Incapable de réguler ses buts, ses intentions de mise en œuvre et ses stratégies d'adaptation dans un nouveau domaine	1. Observation d'un modèle expert 2. Imitation, guidance sociale, rétroaction 3. Internalisation des normes 4. Processus d'autorégulation, dont l'auto-contrôle et l'auto-évaluation	Capable d'autorégulation de ses buts et comportements, selon les normes dans le domaine

Figure 11.6.
Résumé du processus d'apprentissage social de la compétence d'autorégulation

© oleg66 / iStockphoto

Figure 11.7.
Acquisition de la compétence d'autorégulation en commençant par l'observation et l'imitation d'un modèle expert

régulatrice dans le domaine quand elle n'a plus besoin du modèle expert et peut s'autoréguler en termes de fixation de buts, d'efforts mis en œuvre, d'autosurveillance et d'auto-évaluation. Par exemple, pour apprendre à devenir un écrivain compétent et autorégulé, le novice observe et imite le style et les normes de l'écrivain expert. Il apprend à se fixer des objectifs et à formuler des stratégies et des intentions de mise en œuvre, il restructure l'environnement physique pour faciliter l'écriture, il sollicite les feed-back et conseils sur l'écriture, et se donne les moyens de contrôler et d'évaluer son propre travail (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Le développement d'une autorégulation efficace prend beaucoup de temps (Pressley, 1995). L'autorégulation n'est, cependant, en un certain sens, que le début de l'expertise. Construire une expertise requiert une surveillance intensive et d'innombrables heures de pratique et d'entraînement solitaire délibérés (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993 ; Ericsson & Charness, 1994). Bien qu'une pratique délibérée indépendante soit un élément très impor-

tant, la thèse de la littérature sur l'autorégulation est que les gens peuvent acquérir, développer et maîtriser des compétences complexes plus rapidement et de manière plus experte s'ils bénéficient de l'aide d'un tuteur, qui aide à modeler la façon de fixer des buts, d'élaborer des stratégies, de formuler des intentions de mise en œuvre, de contrôler la performance et d'évaluer (seul) la progression du processus but-performance-rétroaction.

4.3 *L'autocontrôle*

La poursuite de buts à long terme est difficile parce que les gens sont plus attirés par le fait de recevoir la gratification immédiate provenant de récompenses à court terme que par le fait de retarder la gratification au bénéfice de récompenses à long terme (plus importantes). Les comportements impulsifs sont rapides et faciles : c'est si simple de céder et de manger les biscuits, de boire l'alcool ou de jouer à des jeux vidéo plutôt que de travailler. Le problème avec ces attirances à court terme est qu'elles sont très souvent incompatibles avec la poursuite de buts à long terme, voire même contraires à celle-ci. En d'autres termes, il est difficile de finir le boulot que vous avez à faire si vous êtes en train de jouer à un jeu vidéo. De manière similaire, manger sainement ne consiste pas uniquement à manger des fruits et des légumes, mais nécessite également de simultanément résister aux tentations de manger des cookies, des bols remplis de glace, ou tout autre aliment qui n'est clairement pas bon pour la santé.

L'autocontrôle est la capacité à restreindre et à inhiber un désir, une envie ou un comportement impulsifs dans le but de poursuivre un objectif à long terme. Il s'agit de la capacité à interrompre notre tendance à mettre un pilote automatique et à nous tourner vers des attirances à court terme, et donc, au lieu de ceci, à guider notre comportement de manière intentionnelle vers la poursuite d'un but à long terme. Dans le langage de tous les jours, on pourrait dire que l'autocontrôle correspond à la force de la volonté (Baumeister & Tierney, 2011).

Pour vous familiariser avec le concept d'autocontrôle, prenons l'exemple de l'expérience du radis (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998). Dans les études sur l'autocontrôle, le paradigme de base est le suivant : les participant(e)s dans le groupe expérimental exécutent une tâche qui requiert de l'autocontrôle, tandis que les participant(e)s dans le groupe contrôle exécutent une tâche similaire mais qui ne requiert pas d'autocontrôle. Ensuite, tous les participant(e)s passent à la tâche suivante, non liée à la première, qui demande également de l'autocontrôle. L'hypothèse est que, vu que l'autocontrôle s'épuise, les participant(e)s qui ont exécuté la tâche d'autocontrôle initiale sont fatigué(e)s et ont donc une moins bonne performance en ce qui concerne la seconde tâche d'autocontrôle par rapport aux participant(e)s du groupe contrôle. Dans l'étude du radis, les expérimentateurs demandaient aux participant(e)s de ne rien manger pendant les trois heures précédant l'expérience. Lorsque les participant(e)s arrivaient au labo, ce dernier était rempli d'une odeur de cookies aux pépites de chocolat fraîchement sortis du four. Une fois que les participant(e)s étaient installé(e)s, on plaçait devant eux/elles sur une table une assiette remplie de ces cookies fraîchement sortis du four et un bol rempli de radis crus. Les participant(e)s du groupe expérimental devaient exécuter la tâche à autocontrôle élevé consistant à manger les radis (et résister à la tentation des cookies) alors que les participant(e)s du groupe contrôle devaient exécuter la tâche sans autocontrôle qui consistait à manger les cookies. Après cinq minutes, tou(te)s les participant(e)s étaient dirigé(e)s vers une autre pièce, où on leur demandait de résoudre un problème géométrique impossible (p. ex., tracer une

figure géométrique sans passer deux fois sur la même ligne et sans lever le crayon du papier). La variable dépendante (ce que l'on cherchait à mesurer) était le temps pendant lequel les participant(e)s allaient persévérer avant d'abandonner. En moyenne, les participant(e)s qui avaient mangé les cookies persévéraient pendant 19 minutes, alors que les participant(e)s qui avaient mangé les radis et avaient résisté à la tentation de manger des cookies ne persévéraient que pendant 8 minutes. Les participant(e)s qui avaient consommé des radis n'avaient tout simplement pas la même quantité d'énergie à leur disposition pour persévérer sur les problèmes difficiles.

Malheureusement, la vie est une tâche infinie consistant à résister à la tentation de cookies fraîchement sortis du four. Les chercheurs ont à présent mené une centaine d'études en utilisant le paradigme de recherche ci-dessus et, ce faisant, ont identifié les sept domaines d'autocontrôle suivants (Baumeister & Vohs, 2007 ; Hagger, Wood, Stiff & Chatzisarantis, 2010) :

- Inhiber des pulsions, des envies et des désirs
- Gérer et inhiber les émotions
- Contrôler et inhiber les pensées
- Contrôler et fixer l'attention
- Prendre des décisions et faire énormément de choix
- Gérer l'impression que l'on donne aux autres
- Gérer les personnes difficiles et exigeantes, et être gentil(le) avec elles

Dans diverses expériences sur l'autocontrôle, les chercheurs ont invité leurs participant(e)s à exercer un autocontrôle en leur demandant d'inhiber des impulsions, des envies et des désirs tels que le fait de résister au grignotage (Vohs, Baumeister & Ciarocco, 2005) et l'envie de boire de l'alcool ou de fumer une cigarette (Muraven & Shmueli, 2006) ; de gérer des émotions en inhibant des réactions émotionnelles naturelles telles que le fait de pleurer en regarder un film très triste (Muraven, Tice & Baumeister, 1998) ou en inhibant une réaction de dégoût en regardant un objet contaminé (Schmeichel, Demaree, Robinson & Pu, 2006) ; de contrôler des pensées en inhibant ou en essayant de se débarrasser de pensées non désirées (Muraven, Tice & Baumeister, 1998) ; de contrôler et de fixer l'attention en prolongeant la persévérance, en se forçant à retenir des mots, et en s'engageant dans des tâches de vigilance (Schmeichel, Vohs & Baumeister, 2003) ; de prendre des décisions et de faire des choix sans importance (Vohs *et al.*, 2008) ; de gérer l'impression qu'ils donnent à un public en se présentant comme une personne compétente et aimable (Vohs, Baumeister & Ciarocco, 2005) ; et d'être gentil(le) avec des personnes exigeantes et difficiles en se présentant d'une façon qui est contraire par rapport aux pulsions qui surviennent de façon naturelle lorsqu'on se trouve face à ce type de personnes (Finkel *et al.*, 2006).

4.3.1 Énergie et épuisement

Les résultats de l'expérience des radis suggèrent que l'autocontrôle est plus qu'une compétence. L'autocontrôle est également une réserve d'énergie disponible en quantité limitée. Après que l'autocontrôle a été exercé, les gens perdent une partie de leur capacité d'autocontrôle. Lorsqu'ils perdent leur capacité d'autocontrôle, les gens deviennent plus susceptibles de devenir la proie de désirs, envies et tentations impulsifs. Cette ligne de pensée a mené à la proposition du modèle de force limitée de l'autocontrôle (Baumeister

& Heatherton, 1996 ; Baumeister, Muraven & Tice, 2000 ; Baumeister, Vohs & Tice, 2007 ; Muraven, 2012), qui peut être présenté à l'aide des trois propositions suivantes :

1. La quantité ou la force de la volonté est un facteur critique dans la réussite de l'autocontrôle.
2. L'exercice de l'autocontrôle épuise cette ressource, et donc,
3. Les tentatives d'autocontrôle subséquentes sont de plus en plus susceptibles d'échouer.

Un tel modèle mène à la question suivante : qu'est-ce qui s'épuise lors des tentatives d'autocontrôle ? La réponse semble être : le glucose disponible dans le cerveau (Gailliot & Baumeister, 2007 ; Gailliot *et al.*, 2007).

Le glucose est produit dans le corps à partir de la nourriture. Lors de la digestion, ce sucre est produit et libéré dans le flux sanguin où il voyage jusqu'aux muscles, au cœur, au foie, au système immunitaire et au cerveau. Le cerveau est un gros consommateur d'énergie ; il consomme environ 20 % du carburant qu'est le glucose (c'est-à-dire les calories). Le glucose ne rentre pas réellement dans le cerveau, mais est converti en ce que le cerveau consomme effectivement : des neurotransmetteurs. Si le cerveau n'a plus de neurotransmetteurs à sa disposition, il arrête de penser. Si le cerveau arrête de penser, il devient plus impulsif et exerce moins de contrôle exécutif. Ces processus biologiques complexes peuvent être réduits en une simple proposition : « Pas de glucose, pas de volonté » (Baumeister & Tierney, 2011, p. 49).

4.3.2 Épuisement

Si le raisonnement ci-dessus est correct, on devrait pouvoir constater chez les personnes qui exercent de l'autocontrôle une diminution significative du taux de glucose. La recherche montre que c'est en effet ceci qui arrive, et de plus, que cette diminution est plutôt rapide et importante (Gailliot & Baumeister, 2007 ; Gailliot *et al.*, 2007). En d'autres termes, si vous avez un taux de glucose « X », et qu'ensuite vous vous engagez dans une tâche d'autocontrôle (telle que l'inhibition d'une envie), alors votre de taux de glucose sera rapidement inférieur à X. Cette diminution de glucose peut être mesurée grâce à un glucomètre.

Dans une expérience d'épuisement, les participant(e)s devaient s'engager dans une série de tâches d'autocontrôle consécutives. Le glucose s'est épuisé relativement rapidement, ce qui menait à des performances médiocres. Dans une seconde étude, les participant(e)s étaient prévenu(e)s du fait qu'ils et elles allaient s'engager dans une série de tâches d'autocontrôle (c'est-à-dire, nous vous demanderons de « réfléchir durement » et d'« inhiber des impulsions »), et la simple anticipation de tous les efforts nécessaires pour exercer un autocontrôle vigilant suffisait à diminuer le taux de glucose et la performance (Muraven, Shmueli & Burkley, 2006).

4.3.3 Réapprovisionnement

L'autocontrôle épuise le taux de glucose mais, sachant ceci, les gens peuvent consommer du glucose en préparation à une tâche difficile exigeant de l'autocontrôle, en buvant par exemple un verre de jus d'orange ou de limonade. Ceci peut significativement aider les personnes à exercer de l'autocontrôle (Hagger *et al.*, 2010). Le glucose ne doit pas nécessairement être consommé au travers d'une boisson sucrée, mais ceci constitue la façon la

plus rapide d'amener du glucose au cerveau (une personne diabétique pourra vous confirmer cette information). Les aliments à faible taux de sucre et au taux élevé de protéines (les fruits secs, les fruits, le poisson, la viande et le fromage) fonctionnent également, mais ils prennent plus de temps à produire de l'énergie pour le cerveau. Cet effet nutritionnel a poussé les chercheurs en autocontrôle à donner le conseil suivant: si vous allez devoir affronter une tâche qui exige beaucoup d'autocontrôle, mangez un bon petit déjeuner.

L'autocontrôle épuise le taux de glucose, mais ceci est le cas uniquement lorsque l'autocontrôle vise à inhiber une envie à court terme (manger des bonbons, fumer une cigarette, jouer à des jeux vidéo) dans le but de poursuivre un objectif à long terme qui est intrinsèquement moins attrayant (étudier pendant des heures, faire des tâches ménagères, maîtriser son humeur durant une négociation). Il est intéressant de noter que l'épuisement de glucose et les mauvaises performances n'ont pas lieu si la personne est d'abord placée dans un état d'humeur positif, par exemple en regardant un film drôle (Tice, Baumeister, Shmueli & Muraven, 2007). L'épuisement de glucose et la mauvaise performance ne surviennent également pas lorsque les gens poursuivent des objectifs à long terme qui satisfont leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation (Muraven, 2008). La poursuite d'objectifs à long terme qui produit des épisodes de satisfaction des besoins psychologiques augmente l'énergie et dynamise la performance, plutôt que d'épuiser celles-ci (Moller, Deci & Ryan 2006 ; Muraven, Gagne & Rosman, 2008).

La force de l'autocontrôle peut également être augmentée au travers de l'entraînement (Baumeister, Gailliot, De Wall & Oaten, 2006). Par exemple, des participant(e)s ont fait des exercices d'autocontrôle pendant deux semaines, soit pour surveiller et améliorer leur posture, soit pour surveiller leur nourriture consommée chaque jour (Muraven, Baumeister & Tice, 1999). Surveiller sa posture requiert un autocontrôle car la personne doit constamment passer outre son habitude de s'affaler ; surveiller sa consommation de nourriture quotidienne requiert de l'autocontrôle car la personne doit restreindre ses mauvaises habitudes alimentaires. Après deux semaines d'entraînement à l'autocontrôle, on constatait chez ces participant(e)s un épuisement de l'autocontrôle moindre par rapport à un groupe contrôle qui n'avait pas été entraîné. Les résultats étaient particulièrement forts dans le cas des personnes qui avaient surveillé leur posture. Dans un contexte scolaire, les étudiant(e)s étaient entraîné(e)s à exercer un autocontrôle quotidien pour respecter le programme de révision qu'ils et elles s'étaient fixé. Alors que chez les étudiant(e)s non entraîné(e)s, on constatait un épuisement durant la période d'examen, chez les étudiant(e)s entraîné(e)s, on constatait un réapprovisionnement plutôt qu'un épuisement (Oaten & Cheng, 2006). La relaxation est également un tampon qui protège les gens de l'épuisement de l'autocontrôle et l'échec de l'autorégulation (Tyler & Burns, 2008).

4.3.4 Le modèle de force limitée de l'autocontrôle

Une représentation graphique de modèle de force limitée de l'autocontrôle apparaît dans la figure 11.8. Un autocontrôle efficace correspond à l'utilisation de la volonté pour aider à traduire la poursuite d'un but à long terme en l'accomplissement d'un gain. Ce but central de l'autorégulation est représenté dans les trois cadres supérieurs de la figure 11.8. Toutefois, l'autocontrôle est une ressource limitée qui est épuisée par l'inhibition des impulsions, envies, désirs, émotions et pensées qui sont contraires à l'accomplissement du but. L'autocontrôle est davantage épuisé par le fait de s'obliger à adhérer aux conventions sociales (c'est-à-dire inhiber des motivations égoïstes au profit de motivations prosociales). Le fait d'inhiber, de restreindre et de passer outre des impulsions et des attractions à court

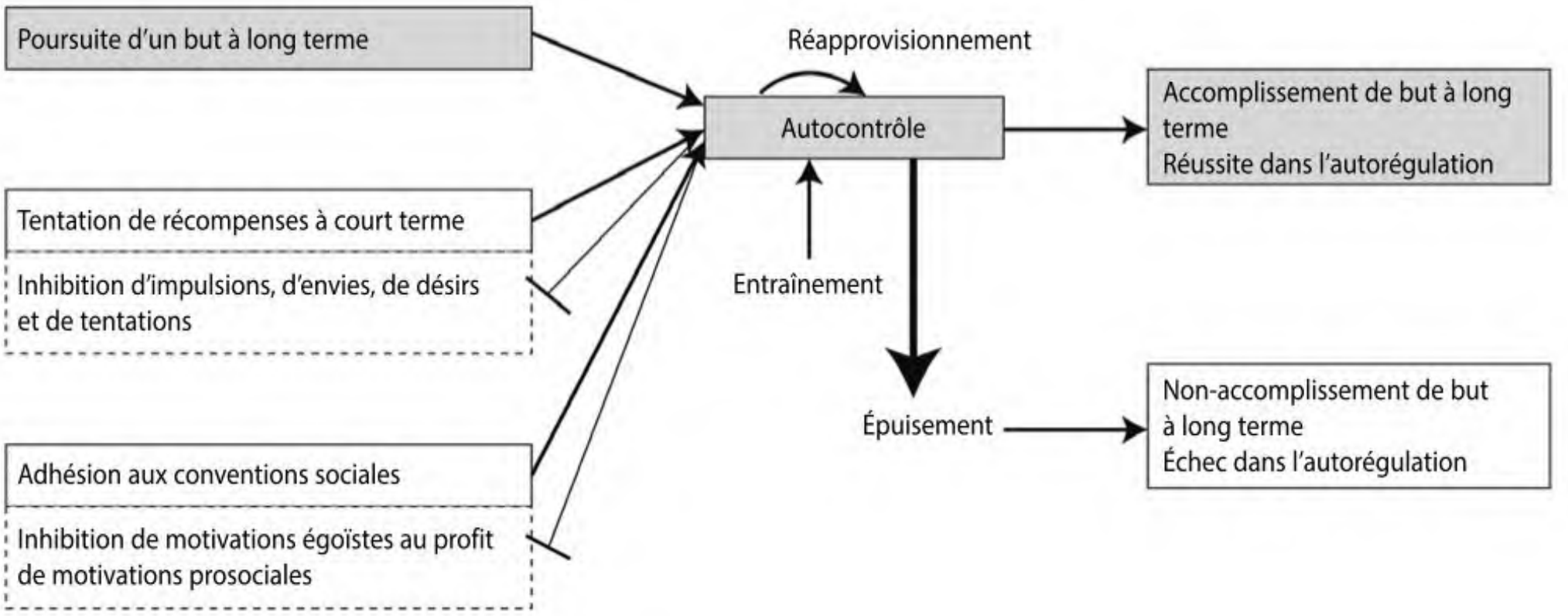


Figure 11.8.
Le modèle complet de force limitée de l'autocontrôle

terme épuise la force de l'autocontrôle, comme le montre la ligne verticale épaisse descendante. L'épuisement, quant à lui, prédit et explique les échecs en termes de buts à long terme et d'autorégulation, tout comme l'autocontrôle prédit et explique l'accomplissement des buts à long terme et la réussite en termes d'autorégulation. Le modèle de force limitée explique également comment l'autocontrôle peut être augmenté (p. ex., au travers d'un réapprovisionnement nutritif, d'une humeur positive, d'une satisfaction des besoins psychologiques) et comment il peut être protégé et renforcé, au travers de l'entraînement et de la pratique.

Une donnée qui n'est pas présente dans la figure 11.8 doit encore être prise en compte et discutée. La partie supérieure gauche de la figure comprend un cadre « Poursuite d'un but à long terme », mais il est assez fréquent que les gens tentent de poursuivre plusieurs buts à long terme simultanément. Les étudiant(e)s, par exemple, cherchent non seulement à réussir au niveau académique, mais également à gérer de manière efficace leurs finances, à restaurer des relations perturbées et fragiles, et à faire du sport pour être en bonne santé. Donc des encadrés supplémentaires, intitulés « Poursuite de but à long terme 2 » et « Poursuite de but à long terme 3 » pourraient être ajoutés à la figure 11.8. Le problème de la poursuite de buts à long terme est qu'elle mène trop fréquemment à l'épuisement du soi et l'échec de l'autorégulation. Le problème est que le fait d'étudier pendant quatre heures chaque jour nécessite une inhibition d'envies, de désirs et d'impulsions à court terme, et c'est le cas également pour le fait de restaurer des relations fragilisées et le fait de s'efforcer à faire du sport. Il est simplement trop épuisant de poursuivre plusieurs buts à long terme simultanément. Les études indiquent qu'il vaut mieux poursuivre un seul but à long terme à la fois et d'investir tout son autocontrôle dans ce but à long terme (Shmueli & Prochaska, 2009).

4.4 *La capacité d'autocontrôle est-elle bénéfique pour une vie réussie ?*

La capacité durable à résister à la gratification immédiate d'une envie à court terme au profit d'une gratification retardée d'un but à long terme est une variable de personnalité

qui fait partie des meilleurs prédicteurs d'une vie réussie (Mischel, 1974 ; Mischel & Ayduk, 2004 ; Mischel, Shoda & Peake, 1988). La prise de conscience de l'importance de l'autocontrôle pour la réussite de la vie a commencé avec l'humble étude de la guimauve.

Dans l'étude de la guimauve, on demande à un enfant d'entrer dans une pièce, et on lui montre une guimauve (ou un cookie ou toute autre friandise), et on lui propose le marché suivant : « Tu peux manger la guimauve quand tu veux, mais si tu te retiens, que tu ne manges pas la guimauve et que tu attends que je revienne dans 15 minutes, tu recevras une seconde guimauve que tu pourras manger avec la première. » Ceci permet de tester chez les enfants leur capacité à retarder la gratification immédiate : certains enfants mangeaient la guimauve immédiatement, alors que d'autres étaient capables d'attendre 15 minutes. Après ce premier volet de l'expérience, les chercheurs ont attendu que les enfants qui avaient participé à l'étude aient atteint l'âge adulte, afin d'évaluer leur performance en termes de réussite académique, de popularité auprès des pairs, de santé physique, de comportements agressifs, de susceptibilité à diverses addictions, et d'autres indicateurs d'une vie réussie. Les résultats étaient clairs. Les enfants qui avaient une plus grande capacité d'autocontrôle avaient de meilleures moyennes scolaires, obtenaient des scores plus élevés aux tests standardisés, étaient plus populaires socialement, avaient une meilleure santé physique, étaient prosociaux plutôt qu'antisociaux, et étaient en général peu enclins aux addictions. Des études par follow-up ont établi un lien entre la capacité d'autocontrôle et des niveaux faibles de conflits relationnels (Finkel & Campbell, 2001), de dépenses excessives (Vohs & Faber, 2007), de violence (Stucke & Baumeister, 2006) et d'obésité (Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Ces résultats démontrent les avantages apportés par l'autocontrôle, et illustrent les périls liés à l'impulsivité et le manque d'une capacité d'autocontrôle.

5. L'identité

Le dernier aspect important du soi dont nous allons traiter est l'identité. L'identité est le moyen par lequel le soi se connecte à la société, car elle saisit l'essence de qui l'on est dans un contexte culturel (Deaux *et al.*, 1995 ; Gecas & Burke, 1995). Bien sûr, les gens ont des traits de personnalité et des aspirations propres et uniques, mais ils sont également membres de groupes sociaux et culturels. Les cultures et les groupes sociaux offrent une variété d'identités que leurs membres individuels peuvent adopter. Une fois qu'une personne se met dans un rôle (p. ex., étudiant(e), parent, vendeur ou vendeuse, musicien(ne), libéral), cette identité prescrit à la personne les comportements qu'elle doit avoir (comportements confirmant l'identité) et ceux qu'elle doit éviter (comportements infirmant l'identité).

5.1 *Les rôles*

Un rôle consiste en des attentes culturelles de comportement de la part des personnes qui tiennent une position sociale particulière (Gross, Mason & McEachern, 1958). Chacun de nous possède un certain nombre de positions sociales différentes (rôles), et le rôle que nous tenons à un moment donné dépend de la situation dans laquelle nous nous trouvons et des personnes avec lesquelles nous sommes en interaction. Par exemple, dans un auditoire à l'université, vous assumerez probablement le rôle de l'étudiant car vous interagissez avec d'autres étudiants et avec le professeur. D'un point de vue sociologique,

la question n'est pas tant que Thomas soit en interaction avec Anna, Yanis et Tasnim (des individus ayant des motivations et des personnalités propres), elle est plutôt qu'une personne tenant le rôle de « professeur » interagisse avec plusieurs personnes tenant le rôle d'« étudiant ». Lorsque vous quittez l'auditoire, pour vous rendre au cabinet de psychologie clinique, le rôle que vous occupez change et vous assumez celui d'un « conseiller » interagissant avec ses « clients ». À la maison, votre rôle et celui des personnes avec lesquelles vous interagissez peuvent à nouveau changer, et vous assumez le rôle de « parent » qui interagit avec son « enfant ».

En assumant un rôle plutôt qu'un autre, les gens changent la façon dont ils se comportent. Ils changent le sujet de leurs conversations, le vocabulaire qu'ils emploient, le ton de leur voix, et ainsi de suite. Même si « Anna » est toujours la même personne, elle dialogue de façon très différente lorsqu'elle se trouve dans le rôle de « professeur » ou celui de « parent ». Le comportement varie à un tel point d'un rôle à l'autre qu'il est plus logique de parler d'un ensemble d'identités d'une personne, plutôt que d'une seule identité.

5.2 *Comportements établissant l'identité*

Les individus ont de nombreuses identités. Ils présentent aux autres l'identité particulière qui est la plus appropriée à la situation. Par exemple, si vous téléphonez à un bureau, la personne qui vous répond semble probablement assumer un rôle de réceptionniste. Déterminer qui vous êtes (quel est le rôle dans lequel la situation vous place) et qui est la personne à qui vous parlez est une tâche qui incombe à la personne répondant au téléphone. Le ou la réceptionniste se demande « Avec qui suis-je en train de parler ? Un(e) client(e) potentiel(le) ? Un(e) client(e) établi(e) ? Un chercheur ? Quelqu'un des médias ? Le/la boss ? ». Une fois que le/la réceptionniste a répondu à cette question-clé, il ou elle sait comment se comporter, que dire, quoi attendre de l'autre personne, quels comportements sont appropriés et lesquels ne le sont pas, et également comment la conversation va se passer. Une fois que les partenaires de l'interaction sociale savent qu'un(e) « client(e) établi(e) » est en train d'appeler un(e) réceptionniste, le/la client(e) exprime des pensées, sentiments et comportements qui sont compatibles avec son rôle de client(e), et le/la réceptionniste exprime des pensées, sentiments et des comportements qui sont compatibles avec le sien. Dans ce cas, l'interaction sociale se passe de manière fluide.

Les sociologues associent ce processus de compréhension des rôles à la « définition de la situation » (Goffman, 1959 ; Gonas, 1977). Chaque fois que les gens interagissent socialement, leur première tâche est de définir les rôles relatifs au soi et aux autres. Une fois que les identités ont été établies, la situation a été définie et les interactions sociales peuvent prendre leurs cours.

5.3 *Comportements confirmant l'identité*

Les êtres humains possèdent un large éventail de comportements possibles, mais seul un sous-ensemble de ces comportements est approprié et attendu dans un contexte donné particulier. Choisir précisément quels comportements et quelles émotions sont les plus appropriés est déterminé par l'identité que la personne s'approprie. Une fois que cette identité appropriée situationnellement et culturellement a été établie, le comportement des gens peut être prédit et compris. Les bonnes identités amènent les gens à se comporter d'une bonne façon, les identités puissantes amènent les gens à se comporter d'une manière

puissante, les identités passives amènent les gens à se comporter d'une manière passive, et ainsi de suite. Les identités orientent le comportement, et les comportements effectuent une rétroaction pour maintenir et confirmer cette identité (Heise, 1979 ; Robinson & Smith-Lovin, 1992). La prescription pour motiver les autres qui découle de ceci est la suivante : si vous voulez que les gens soient gentils, placez-les dans une identité que la culture considère comme gentille (« aidant »). Si vous voulez que les gens soient assertifs, placez-les dans une identité que la culture considère comme assertive (« meneur »). Si un(e) enseignant(e) veut que ses élèves fassent preuve d'initiative et de créativité, il/elle pourrait les mettre dans le rôle de « détectives ». Un entraîneur sportif peut générer une initiative supplémentaire chez un(e) athlète en le/la mettant dans le rôle de « capitaine d'équipe ».

5.4 *Les comportements restaurant l'identité*

Si une personne se comporte d'une manière incompatible avec l'identité (p. ex., un parent qui crie sur son enfant), elle peut restaurer l'identité d'origine, soit par des comportements réparateurs (p. ex., prendre soin de l'enfant et le calmer) ou des démonstrations émotionnelles restauratrices (p. ex., afficher des remords ou de la culpabilité). En d'autres termes, tant les démonstrations comportementales que les démonstrations émotionnelles créent des impressions passagères de qui la personne est. Pensez à la façon dont les gens utilisent des démonstrations émotionnelles stratégiques pour rétablir leur identité qui avait été remise en question (Robinson, Smith-Lovin & Tsoudis, 1994). Les démonstrations émotionnelles agissent comme des signaux publics d'identité, de manière à ce que les personnes gentilles qui agissent mal devraient montrer leur chagrin si elles sont vraiment de bonnes personnes (tout comme les personnes mauvaises qui agissent mal ne devraient pas présenter un tel chagrin si elles sont vraiment de mauvaises personnes). Si une bonne personne commet un acte mauvais et ne montre pas de remords, un observateur est amené à se demander si cette personne est vraiment une bonne personne. Les bonnes personnes doivent afficher de profonds remords après un acte déviant (parce que la déviation identité-comportement devrait être très élevée), tandis que les mauvaises personnes doivent afficher peu de remords après le comportement (parce que la déviation identité-comportement serait trop faible pour générer une démonstration émotionnelle restaurant l'identité). Notez ici que le comportement est connu, l'émotion observée : l'identité sous-jacente est la seule inconnue. Le calcul mental consiste à utiliser le comportement et l'émotion pour comprendre ce que le personnage sous-jacent (l'identité) de la personne doit être. Les comportements et émotions peuvent donc être utilisés pour restaurer l'identité de la personne si celle-ci est mise à mal.

Par exemple, demandez-vous à quel degré les identités (rôles sociaux) suivantes sont « bonnes », « actives » et « puissantes » : enseignant(e), directeur ou directrice d'école, baby-sitter, athlète, élève primaire, acteur, infirmier(ère), PDG, comptable, avocat(e), agent de police et bibliothécaire. Un(e) athlète qui n'est pas actif(ve), un(e) PDG qui n'est pas puissant(e) ou un(e) infirmier(ère) qui n'est pas bon(ne), nous surprennent, car ils et elles tendent à infirmer leur identité. Un athlète qui a l'air passif, un PDG qui agit de manière lâche, et un(e) infirmier(ère) qui agit de manière cruelle doivent tou(te)s rapidement avoir les comportements et émotions nécessaires pour restaurer l'identité selon laquelle ils et elles sont actifs, puissants et gentils, respectivement. S'ils et elles ne le font pas, alors la société, au travers des partenaires d'interaction sociale, vont remettre en question le fait que ces personnes soient en effet athlètes, PDG ou infirmiers(ères).

Dans l'ensemble, les implications motivationnelles et émotionnelles sont que, une fois que la personne a trouvé sa place dans la société, celle-ci attend d'elle qu'elle ait les comportements et émotions qui sont cohérents avec cette identité. L'identité culturelle a donc elle-même des ramifications motivationnelles et émotionnelles.

6. Qu'est-ce que le soi ?

Il n'est pas aisé de répondre à cette question, mais une analyse motivationnelle peut aider à expliquer ce que fait le soi et à quel point il le fait bien. À un certain niveau, le soi est l'être social qui doit être décrit et compris. La connaissance de ses propres qualités personnelles et son soi privé est le reflet du concept de soi, et la connaissance de ses propres rôles sociaux et de son soi public est le reflet de l'identité. Le soi est également acteur et possède une intention et une causalité personnelle. Le soi possède un réservoir de ressources, telles que la motivation intrinsèque, qui constituent des sources pour les aspirations personnelles. Ces sources correspondent à l'agentivité, ou le soi agentique. Le soi phénoménologique est celui qui est conscient de sa propre expérience subjective (p. ex., « J'ai des doutes par rapport à mon boulot ») et de son propre fonctionnement (p. ex., « Tout va bien à l'école ; je fais des progrès »). Le processus de gestion de sa propre expérience et ses objectifs à long terme correspond à l'autorégulation, et le processus d'inhibition de la dérégulation et de l'impulsivité correspond à l'autocontrôle. Enfin, le soi est également une sorte d'historien et de pronostiqueur (Prebble, Addis & Tippett, 2013). Le soi est un biographe-historien qui crée un récit de vie qui confère au soi un sentiment de cohérence et de sens. Le soi est également un pronostiqueur qui cherche à créer et à réaliser un soi futur désiré.

Dans l'ensemble, le soi est à la fois complexe (à diverses facettes) et occupé. D'un point de vue motivationnel, l'accent est placé en partie sur ce qu'est le soi, mais principalement sur ce que fait le soi et à quel point il le fait bien. Par conséquent, une analyse motivationnelle du soi pose la question de savoir si le soi est heureux, engagé, productif et florissant et s'il fonctionne bien ou s'il est déprimé, paresseux, inefficace, en problème et submergé. La réponse dépend de la santé du soi en termes de son concept de soi, de ses identités, de son agentivité, de sa phénoménologie et de sa capacité d'autocontrôle et d'autorégulation.

Résumé

Quatre problèmes fondamentaux occupent le soi : définir et créer le soi, découvrir et développer son potentiel, gérer et réguler le soi, et connecter le soi à la société. Ce chapitre a présenté ces problèmes comme le concept de soi (définition du soi), l'agentivité (développer son potentiel personnel), l'autorégulation (gérer le soi) et l'identité (connecter le soi à la société).

Les schémas de soi sont des généralisations cognitives à propos du soi, qui sont spécifiques à l'un ou l'autre domaine et sont acquises à partir des expériences passées. Le concept de soi est une collection de schémas de soi spécifiques à divers domaines (p. ex., comment les personnes se représentent mentalement leurs caractéristiques personnelles dans des domaines tels que la compétence sportive et les relations interpersonnelles). Les schémas de soi génèrent la motivation de deux manières : le soi cohérent et le soi possible. Pour le soi cohérent,

les schémas de soi dirigent le comportement vers la confirmation de la vision de soi et l'évitement des épisodes qui génèrent des réactions qui pourraient infirmer cette vision de soi. En d'autres termes, le comportement est utilisé pour provoquer un feed-back qui vérifie le concept de soi existant. Pour le soi possible, l'individu observe les autres et prévoit de manière proactive un soi possible futur qu'il aimerait devenir. Les soi possibles sont des buts à long terme de niveau supérieur, dans le sens où ils énergisent, dirigent et maintiennent la motivation qui est nécessaire pour faire évoluer le soi présent vers le soi futur espéré.

Le soi ne se limite pas à des structures cognitives (concept de soi) dans le sens où il a sa propre motivation intrinsèque ou agentivité. L'agentivité entraîne la causalité personnelle et l'action qui proviennent de l'intérieur. L'agentivité énergise les processus développementaux de différenciation et d'intégration. La différenciation se produit tant que le soi exerce ses intérêts intrinsèques, ses préférences et ses capacités à croître et à s'élargir dans une complexité sans cesse croissante. L'intégration se produit tant que ces parties différenciées du soi sont rassemblées dans un sentiment de cohérence ou d'unité. Le processus est dynamique, car la motivation intrinsèque, la différenciation, l'intégration et l'internalisation des prescriptions sociales, contribuent tous au développement et à la croissance continus du soi. Le modèle de la concordance au soi illustre les avantages motivationnels et développementaux de poursuivre dans la vie des buts qui émanent de l'agentivité et du soi intégré, en expliquant que la concordance entre le but et le soi mène à un plus grand bien-être psychologique, plus d'efforts et plus d'avantages développementaux en termes de concordance avec le soi futur.

Les aspirations personnelles correspondent aux buts de niveaux supérieurs que les gens cherchent à accomplir. La recherche sur les aspirations personnelles indique que le bien-être provient davantage de ce que l'on cherche à atteindre, plutôt que de ce que l'on accomplit effectivement.

L'autorégulation implique la surveillance métacognitive de l'avancement du processus de fixation de buts. L'autorégulation commence par la fixation d'un but à long terme, et continue ensuite par la planification et la pensée stratégique, la mise en œuvre d'actions et l'autocontrôle, la surveillance et la vérification, et la réflexion et la correction. Les processus d'autorégulation sont généralement acquis et améliorés au travers d'un processus d'apprentissage social par lequel un novice observe, imite puis internalise des compétences autorégulatrices d'un modèle. L'acquisition d'une plus grande capacité à l'autorégulation augmente la capacité de la personne à effectuer seule le processus de fixation de buts.

L'autocontrôle est la capacité à restreindre et à inhiber un désir, une envie ou une tentation impulsifs et à court terme dans le but de poursuivre un objectif à long terme. Dans le langage de tous les jours, l'autocontrôle correspond à ce que l'on appelle la force de la volonté. L'autocontrôle s'épuise rapidement lorsque les gens font des efforts pour inhiber des envies, émotions et pensées impulsives. Selon le modèle de force limitée de l'autocontrôle, la base biologique de l'autocontrôle est le carburant cérébral qu'est le glucose, l'idée globale étant « Pas de glucose, pas de volonté ». Le taux de glucose et la capacité d'autocontrôle sont épuisés par l'exercice de cet autocontrôle mais réapprovisionnés par la nourriture, les états d'humeur positifs et la poursuite d'objectifs qui produisent des épisodes de satisfaction des besoins psychologiques. Les recherches longitudinales montrent de manière plutôt impressionnante qu'une capacité élevée d'autocontrôle lors de l'enfance prédit une vie réussie.

L'identité est le moyen par lequel le soi se connecte à la société et capte l'essence de ce qu'est le soi dans un contexte culturel. Une fois qu'une personne accepte un rôle social (p. ex., parent, enseignant(e)), elle agit de manière à établir, à confirmer et à rétablir le sens culturel de cette identité de rôle. Les personnes ayant des identités gentilles ont des comportements gentils, tout comme les personnes ayant des identités puissantes s'engagent dans des comportements puissants. Ainsi, un médecin est serviable et gentil, plutôt qu'hostile ou cruel, parce que ces comportements témoignent de l'identité bonne et puissante du médecin. Les identités culturelles (rôles sociaux) motivent les pensées, comportements et émotions qui établissent, confirment et rétablissent l'identité.

Lectures pour aller plus loin

Le fonctionnement du soi

Baumeister, R.F. (1987). How the self became a problem : A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 163-176.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it ? : Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1069-1081.

Le concept de soi

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*, 63-78.

Swann, W.B., Jr. (1987). Identity negotiation : Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1038-1051.

L'agentivité

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self : Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation : Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln : University of Nebraska.

Sheldon, K.M., & Elliot, A.J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being : The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 482-497.

L'autorégulation

Zimmerman, B. (2002). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA : Academic Press.

L'autocontrôle

Baumeister, R.F., Vohs, K.D., & Tice, D.M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, *16*, 351-355.

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.

L'identité

Robinson, D.T., & Smith-Lovin, L. (1992). Selective interaction as a strategy for identity maintenance : An affect control model. *Social Psychology Quarterly*, *55*, 12-28.

PARTIE 3
Émotions

CHAPITRE 12
La nature des émotions : six questions éternelles

Sommaire

1. **Six questions éternelles** 363
2. **Qu'est-ce qu'une émotion ?** 363
3. **Qu'est-ce qui provoque une émotion ?** 369
4. **Combien y a-t-il d'émotions ?** 372
5. **À quoi servent les émotions ?** 378
6. **Est-il possible de contrôler nos émotions ?** 384
7. **Quelle est la différence entre émotion et humeur ?** 388

À en croire les « cookies » chinois, les grands philosophes, la Bible, les discours de Franklin D. Roosevelt, les Vulcains et le dalaï-lama, les émotions comme la colère et la peur sont rarement payantes. La plupart du temps, ces sources affirment que les émotions conduisent à des résultats destructifs. La peur mène à la paralysie. La colère mène à de la violence, ou à des paroles que l'on regrettera par la suite. Ce qui est suggéré est que nous devrions ignorer ces émotions négatives. En revanche, les chercheurs qui se sont penchés sur les émotions estiment généralement que toutes les émotions sont des réponses constructives aux tâches fondamentales de la vie. La peur et la colère sont des sensations désagréables, et elles ne nous guident pas nécessairement dans la bonne direction, mais même les émotions les plus fortes se révèlent nécessaires aux êtres humains, en tant que compromis dans leur quête chargée d'émotion pour la survie, l'adaptation et la santé mentale.

Les chercheurs dans le domaine des émotions forment un groupe de personnes à l'esprit ouvert ; aussi ont-ils décidé de faire leurs valises, de prendre l'avion pour Dharamsala et de rendre visite au dalaï-lama pour entendre une autre opinion concernant « les émotions destructrices » et la manière de les surmonter (voir Goleman, 2003). Après tout, c'est une affaire de bon sens de considérer certaines émotions comme potentiellement dangereuses. Ainsi, vous ne voulez pas être dans la voiture d'un chauffeur en colère, circulant en pleine ville, fumant et roulant à grande vitesse, se faufilant entre les voitures et agrippant le volant comme s'il prenait les autres conducteurs à la gorge pour les étrangler. Ce pilote pourrait probablement tirer avantage d'une discussion avec le dalaï-lama.

Quels principes de sagesse peut donc offrir le dalaï-lama ? Plusieurs, pensons-nous. La pensée bouddhiste s'organise en effet autour d'un objectif, qui est de reconnaître, de diminuer et de transformer de manière fondamentale les émotions destructrices, en particulier les trois grandes émotions que sont la jalousie, l'agitation et la haine. Ces émotions sont vraisemblablement celles qui sont les plus nuisibles pour soi-même et les autres. Elles ont leur place dans notre survie et notre adaptation à des situations menaçantes, mais depuis que les tigres à dents de sabre ont disparu de nos régions, la colère, la peur et d'autres émotions semblables peuvent nous coûter plus que ce qu'elles nous offrent.

À travers de nombreuses années de méditation, les moines bouddhistes parviennent à transformer leur envie en contentement, leur agitation en calme, et même leur haine en compassion. En Occident, les gens diminuent leurs émotions négatives principalement à l'aide de médicaments (p. ex., une pilule pour l'anxiété, une pilule pour la dépression). En Orient, en revanche, ceux qui pratiquent la méditation transforment leurs émotions négatives en pensées positives ; ainsi la colère peut être transformée en compassion, et le ressentiment en amour et respect de l'autre. Notre biologie nous a en effet préparés à réagir émotionnellement aux événements importants de la vie, car tout le monde ressent de la tristesse suite à la perte d'un être proche et éprouve de la peur face à des menaces. Mais il se passe bien

des choses immédiatement après la perte ou face à la menace, et avant que nous ne réagissions, moins d'une seconde plus tard, par une réponse destructive ou constructive. Une fois que nous saurons ce qui se passe dans la fraction de seconde entre notre exposition à un événement important de la vie et notre réaction émotionnelle subséquente, nous aurons les moyens de traduire les réactions biologiquement destructives en réponses constructives. C'est ce que les chercheurs en émotions occidentaux ont appris du dalaï-lama, et depuis ce moment ils étudient ce qui arrive durant cette fraction de seconde.

1. Six questions éternelles

Les émotions surviennent comme réactions aux événements importants de la vie. Une fois activées, elles génèrent des sentiments, éveillent le corps pour le mettre en action, génèrent des états motivationnels et produisent des expressions faciales. Pour comprendre les émotions et la manière dont elles suscitent des actions motivées, le chapitre 12 traite de la nature de l'émotion, le chapitre 13 se centre sur les événements biologiques et cognitifs durant cette fraction de seconde entre l'événement de vie et la réaction émotionnelle, et le chapitre 14 quant à lui examine les émotions individuelles une à une. Pour comprendre la nature des émotions, ce chapitre 12 traite et répond aux six questions récurrentes que pose l'étude des émotions :

1. Qu'est-ce qu'une émotion ?
2. Qu'est-ce qui provoque une émotion ?
3. Combien d'émotions y a-t-il ?
4. À quoi servent les émotions ?
5. Est-il possible de contrôler nos émotions ?
6. Quelle est la différence entre l'émotion et l'humeur ?

2. Qu'est-ce qu'une émotion ?

Les émotions sont plus complexes qu'il n'y paraît. À première vue, nous connaissons tous les émotions en tant que sentiments. Nous connaissons la joie et la peur parce que l'aspect sentimental d'une émotion est saillant dans notre expérience. Il se pourrait bien qu'il soit impossible de ne pas remarquer les aspects sentimentaux d'une émotion lorsque nous rencontrons une menace (la peur) ou progressons vers un but (la joie). Mais, au même titre que le nez n'est qu'une partie du visage, les sentiments ne sont qu'une partie de l'émotion.

Les émotions sont multidimensionnelles. Elles existent en tant que phénomènes subjectifs, biologiques, intentionnels et expressifs (Izard, 1993 ; Mauss *et al.*, 2005). En partie, les émotions sont des états subjectifs, car ils nous font éprouver un sentiment particulier, comme la colère ou la joie. Mais les émotions sont aussi des réactions biologiques, des systèmes de réponse mobilisant de l'énergie et préparant le corps à s'adapter à n'importe quelle situation à laquelle il fait face. Les émotions sont également des agents intentionnels, à l'instar de la faim, et génèrent des envies et des impulsions d'action. La colère, par exemple, crée une impulsion motivationnelle à faire ce que nous ne pourrions pas faire autrement, comme combattre un ennemi ou protester contre une injustice. Enfin, les émotions sont des phé-

nomènes expressifs. Lorsque nous sommes sous le coup de l'émotion, nous envoyons des signaux reconnaissables au travers de notre visage, de notre posture et des signaux vocaux qui expriment, à l'attention d'autrui, la qualité et l'intensité de nos émotions (p. ex., le mouvement des sourcils, le ton de la voix).

Compte tenu de ces quatre caractéristiques de l'émotion, il est évident que ce concept va échapper à une définition simple (Izard, 2010 ; Mulligan & Scherer, 2012). La difficulté à définir l'émotion pourrait vous laisser perplexe au premier abord, parce que les émotions semblent si simples dans les expériences quotidiennes. Tout le monde sait ce que c'est que de vivre la joie et la colère. En lisant cet ouvrage, vous pourriez donc vous demander : « Où est le problème ? » (Widen & Russell, 2010). Le problème est le suivant : « Chacun sait ce qu'est l'émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition » (Fehr & Russell, 1984). Aucune des quatre caractéristiques évoquées – subjective, biologique, intentionnelle, ou expressive – ne définit de manière adéquate l'émotion. Chacune de ces quatre dimensions souligne simplement un aspect différent de l'émotion. Pour comprendre et définir l'émotion, il est nécessaire d'étudier chacune des quatre dimensions de l'émotion – et la façon dont elles interagissent les unes avec les autres.

Les quatre dimensions (ou composantes) de l'émotion apparaissent dans la figure 12.1. La figure montre quatre encadrés, chacun d'entre eux correspondant à un aspect distinct de l'émotion. La composante relative au sentiment donne à l'émotion son expérience subjective, qui a à la fois un sens général et une signification personnelle.

En intensité et en qualité, l'émotion est ressentie et vécue au niveau subjectif (ou « phénoménologique »).

La composante relative à l'activation (excitation) de l'organisme comprend nos systèmes de réaction neurophysiologique et biologique, y compris l'activité des systèmes cérébral et endocrinien (hormonal), qui préparent et régulent le comportement d'adaptation de l'organisme faisant face à une émotion. L'activation cérébrale, l'activation physiologique, les

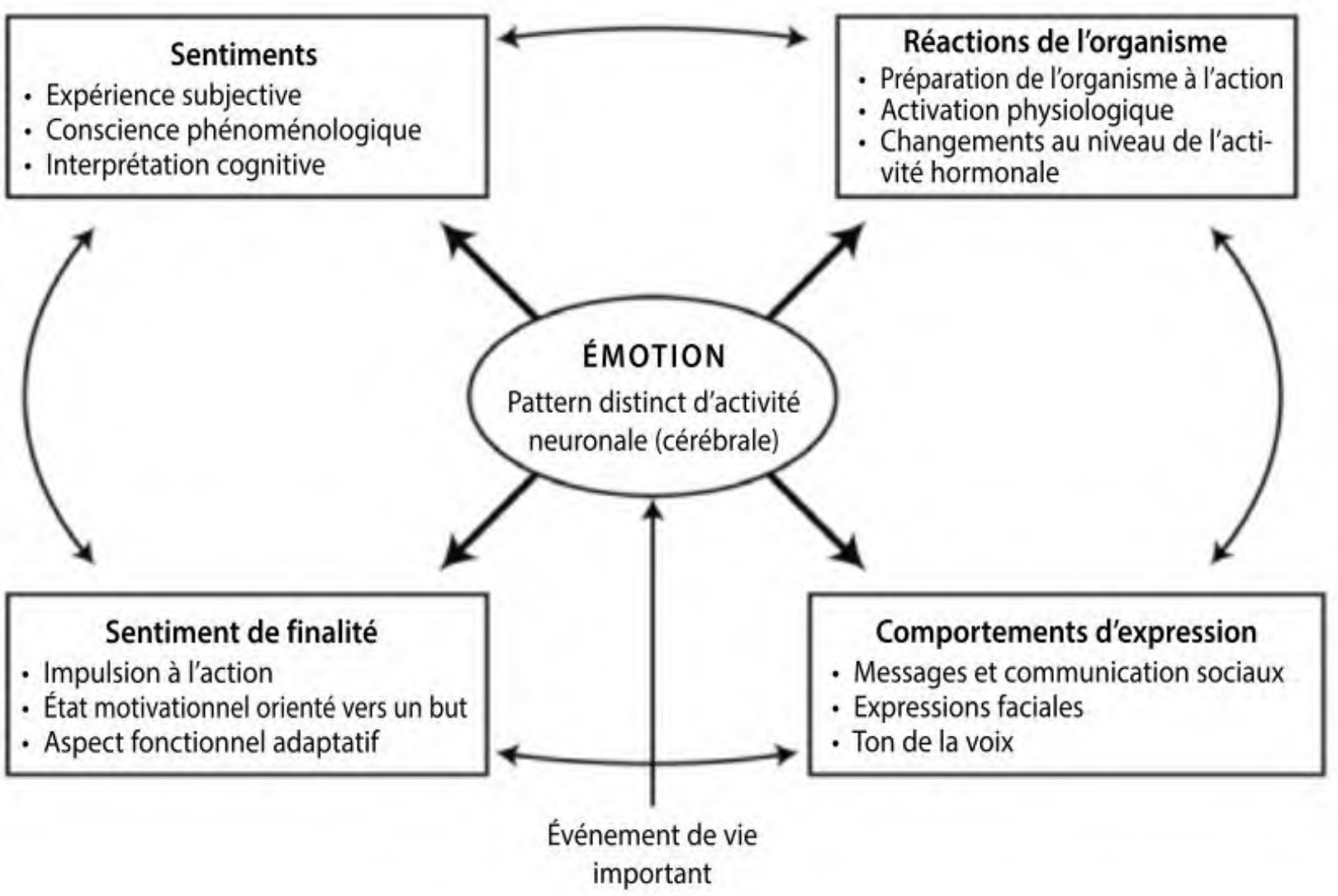


Figure 12.1.
L'émotion en quatre composantes

changements dans l'activité hormonale et la préparation du corps à l'action sont si étroitement liées à l'émotion que toute tentative d'imaginer une personne en colère ou dégoûtée qui n'est pas corporellement préparée à l'action est impossible. Lorsque nous ressentons une émotion, notre corps est préparé pour l'action, ce qui est valable en termes physiologiques (rythme cardiaque, adrénaline dans le sang) et musculaires (posture d'alerte, poing serré).

La composante relative à l'intention et à l'orientation de l'objectif donne à l'émotion ses caractéristiques motivationnelles et orientées vers un but, qui amènent à prendre les mesures nécessaires, afin de s'adapter aux circonstances qui provoquent les émotions auxquelles on a à faire face. L'aspect intentionnel génère une impulsion à l'action qui explique pourquoi les gens veulent ce qu'ils veulent lorsqu'ils vivent une émotion.

La composante expressive concerne l'aspect communicationnel de l'émotion. Au travers de nos comportements, de nos gestes, de notre voix et de nos expressions faciales, nos expériences privées deviennent des expressions publiques. Au travers du comportement d'expression de l'émotion, nous exprimons de manière non verbale ce que nous ressentons et comment nous interprétons la situation présente. Par exemple, dès qu'une personne ouvre une lettre privée, nous observons son visage et écoutons le ton de sa voix pour lire ses émotions. Les émotions engagent donc notre personne tout entière, à savoir nos sentiments, l'éveil de notre organisme, le sens de nos intentions et nos communications non verbales.

2.1 *Définition*

Les émotions sont des réactions subjectives, intentionnelles, expressives et corporelles, de courte durée, qui nous aident à nous adapter aux possibilités et aux défis auxquels nous faisons face lors d'événements importants de la vie. La figure 12.1 ajoute deux caractéristiques supplémentaires aux émotions. Les émotions surgissent en réponse à des événements importants dans notre vie. La figure 12.1 comprend donc une flèche indiquant le chemin d'activation qui mène de « événement signifiant de la vie » à « émotion ». La figure comprend également l'encadré « Pattern distinct d'activité neuronale (cérébrale) » au sein du concept d'émotion pour communiquer que des événements de vie importants produisent en nous des patterns distincts d'activité cérébrale et que c'est cette activité cérébrale qui démarre tout le système – elle interrompt et change notre attention et notre traitement de l'information (ce à quoi nous pensons) pour générer, guider et coordonner les quatre aspects de l'émotion décrits dans la figure. En d'autres termes, un événement de vie important a lieu et produit un pattern distinct d'activité neuronale, qui à son tour génère et coordonne la réaction émotionnelle, une réaction subjective, intentionnelle, expressive et corporelle à cet événement.

Définir l'émotion est toutefois plus compliqué que de rassembler en un énoncé la « somme de ses parties ». Une approche du type « somme de ses parties » permet uniquement de décrire (et non de définir) l'émotion. En ce qui concerne la description, Carroll Izard (2010) a demandé à 34 chercheurs en émotion de définir le terme « émotion » ; il a ensuite rassemblé leurs réponses en la définition suivante (Izard, 2010, p. 367) : les émotions correspondent à des circuits neuronaux (qui sont au moins partiellement dédiés), des systèmes de réponse et un état/processus subjectif qui motive et organise la cognition et l'action.

Les émotions fournissent également des informations aux personnes qui les vivent, et peuvent comporter des évaluations cognitives antécédentes et des cognitions en cours,

telles qu'une interprétation de son état subjectif, ses expressions et signaux socio-communicatifs. Les émotions peuvent également motiver un comportement d'approche ou d'évitement, exercer un contrôle ou une régulation des réactions, et être de nature sociale ou relationnelle.

Pour définir les émotions (et non seulement les décrire), il faut attirer l'attention sur les quatre flèches à deux sens qui lient les quatre composantes dans la figure 12.1. L'émotion est en effet la construction psychologique qui unit et coordonne ces quatre aspects de l'expérience dans un modèle synchronisé. C'est pourquoi le terme « émotion » apparaît dans la figure 12.1 en tant que construct séparé de ses composantes individuelles. L'émotion ne correspond pas à l'une de ses composantes individuelles, mais est plutôt ce qui orchestre les composantes subjective, corporelle, intentionnelle et expressive en une réaction cohérente à un événement la déclenchant. Par exemple, dans le cas de la peur, l'événement déclenchant pourrait être des pistes de ski escarpées, tandis que la réaction comprend les sentiments, la réaction de l'organisme, les désirs orientés vers un but et les communications non verbales bien visibles. Ainsi, le skieur menacé ressent la peur (aspect subjectif), est « plein d'entrain » (aspect lié à la réaction de l'organisme), désire vivement l'autoprotection (aspect lié à l'intention) et se montre les yeux tendus et les lèvres tirées en arrière (aspect expressif). La peur est ce qui synchronise et coordonne ce pattern complexe de réactivité à un danger de l'environnement.

Cette description de ce qu'est une émotion souligne comment les différents aspects de l'expérience se complètent et se coordonnent les uns avec les autres (Averill, 1990 ; LeDoux, 1989 ; Mauss *et al.*, 2005). Par exemple, ce que les gens ressentent est en corrélation avec leur façon de bouger les muscles de leur visage. Ce qu'ils veulent faire (aspect intentionnel) est lié avec le degré auquel ils sont préparés corporellement à le faire. De même, la manière dont vous déplacez votre visage est coordonnée avec votre réactivité physiologique, de sorte que l'abaissement de votre front et la pression ferme de vos lèvres les unes contre les autres coïncident avec l'augmentation du rythme cardiaque et de la température de la peau (Davidson *et al.*, 1990). Ces interrelations et l'intercoordination entre les quatre composantes de l'émotion sont représentées graphiquement dans la figure 12.1 par les lignes courbées fines qui relient chaque aspect de l'émotion à chacun des trois autres aspects. Les flèches bidirectionnelles indiquent que des changements au niveau de l'un des aspects (composantes) sont corrélés avec des changements au niveau des trois autres aspects des émotions.

La figure 12.2 fournit une illustration concrète du principe abstrait présenté par la figure 12.1. La tristesse est une réaction émotionnelle à la rencontre d'un événement signifiant de la vie, comme la séparation ou l'échec. En tant que réaction émotionnelle à la séparation ou à l'échec, la tristesse apparaît suite à une activité cérébrale au niveau du cortex préfrontal médian (Pelletier *et al.*, 2003 ; Phan, Wager, Taylor & Liberzon, 2002) et, avec l'apparition de la tristesse, on s'aperçoit que le sentiment aversif influence et prend naissance simultanément avec des réactions corporelles léthargiques, le sens de l'intention (pour contrecarrer la séparation ou l'échec) et l'expression faciale rapidement reconnue de tristesse. Les émotions apparaissent ainsi comme des systèmes cérébraux synchronisés qui coordonnent sentiment, réaction corporelle, but et expression, afin de nous préparer à nous adapter avec succès aux circonstances de la vie. « Émotion » est le mot que les psychologues utilisent pour dénommer ce processus coordonné et synchronisé.

Une équipe de chercheurs et chercheuses a testé de manière explicite les corrélations entre les quatre composantes de l'émotion (Mauss *et al.*, 2005). Ces chercheurs ont demandé à

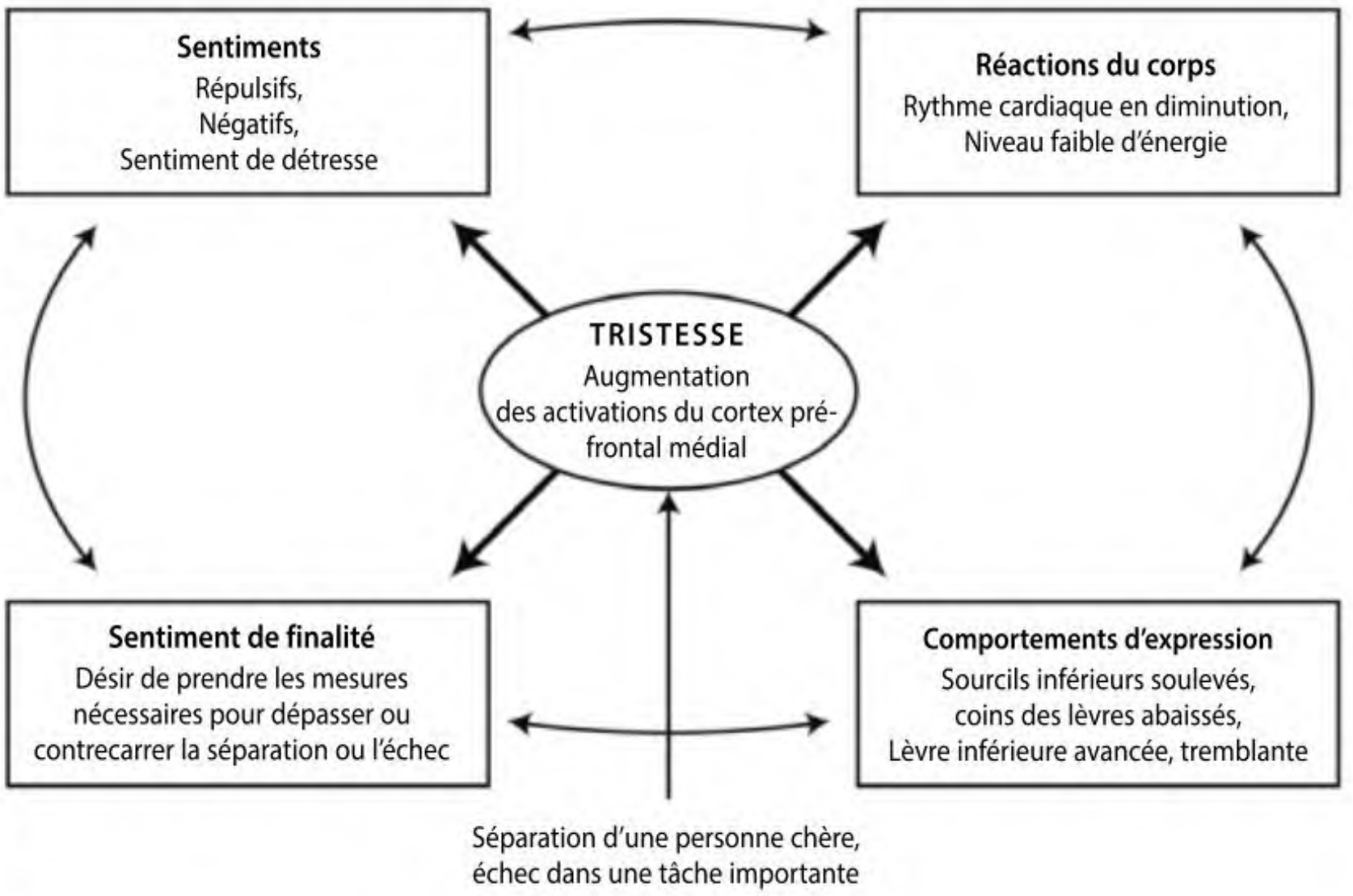


Figure 12.2.
La tristesse en quatre composantes

leurs participant(e)s de regarder des vidéos comportant soit une émotion joyeuse (un chiot en train de jouer), soit une émotion triste (un garçon qui pleure la mort de son père). Pendant que les participant(e)s regardaient l'une de ces vidéos – et donc ressentaient l'une des deux émotions – les chercheurs enregistraient, seconde par seconde, les changements en termes subjectifs, de réactions corporelles (p. ex., le rythme cardiaque), de pulsions motivationnelles et d'expressions faciales. Ils ont ensuite calculé les corrélations au sein de chaque paire possible formée par ces quatre aspects de l'émotion (en d'autres termes, les flèches arrondies entre les encadrés des figures 12.1 et 12.2). Les résultats ont montré qu'il y a des corrélations positives entre toutes les composantes de l'émotion, et que la corrélation entre les sentiments et les expressions faciales était particulièrement élevée pour les deux émotions.

Au vu de cette préface plutôt longue, voici la réponse donnée par Robert Levenson (1994a, p. 123) à la question éternelle de ce qu'est une émotion : « Les émotions sont des phénomènes psychologiques-physiologiques de courte durée qui représentent des modes d'adaptation efficaces à des exigences environnementales en plein changement. »

2.2 *Relation entre émotions et motivation*

Les émotions ont trait à la motivation de deux manières. Premièrement, les émotions sont un type de motif. Comme tous les autres motifs (p. ex., les besoins, les cognitions), les émotions dynamisent, orientent et maintiennent le comportement. La colère, par exemple, mobilise des ressources subjectives, physiologiques, hormonales et musculaires (c'est-à-dire dynamise le comportement) pour atteindre un but ou une finalité particulière (c'est-à-dire oriente le comportement), comme surmonter un obstacle empêchant d'atteindre un but valorisé. Cette énergie et cette direction sont maintenues jusqu'à ce que l'événement qui a provoqué l'émotion soit « effacé » ou jusqu'à ce que les comportements

d'adaptation motivés par la colère parviennent à transformer l'obstacle en un non-obstacle. De ce point de vue, les réactions émotionnelles sont similaires à la définition d'un motif donnée dans le chapitre 1 (c'est-à-dire les « processus internes qui donnent au comportement son énergie, sa direction et sa persévérance »). Deuxièmement, les émotions servent de système de « visualisation » continue pour indiquer de quelle façon, bonne ou mauvaise, se déroule l'adaptation personnelle. La joie, par exemple, signale l'inclusion sociale et la progression vers nos objectifs, alors que la détresse signale l'exclusion sociale et l'échec de l'objectif.

2.2.1 L'émotion comme motivation

La plupart des chercheurs conviennent que l'émotion fonctionne comme un motif particulier. Quelques chercheurs, cependant, vont plus loin. Ils soutiennent que les émotions constituent le système motivationnel primaire (Izard, 1991, 2007 ; Tomkins, 1962, 1963, 1984). Tout au long des cent ans d'histoire de la psychologie, les pulsions biologiques (faim, soif, sommeil, sexe et douleur) ont été considérées comme les motivateurs primaires (Hull, 1943, 1952). La privation d'air en est un exemple. Être privé d'air génère une pulsion physiologique qui peut capter l'attention totale de la personne, dynamiser l'action la plus vigoureuse et orienter résolument le comportement vers un seul but. En conséquence, il semble logique de conclure que la privation d'air produit un motif homéostatique puissant et primaire, visant à prendre toutes les mesures nécessaires pour acquérir l'air nécessaire pour rétablir l'homéostasie (voir le chapitre 4). Cependant, dans ses recherches portant sur l'émotion, Silvan Tomkins a appelé ce raisonnement, ce truisme apparent, une « erreur radicale » (Tomkins, 1970). Selon Tomkins, la perte d'air produit une réaction émotionnelle forte, une émotion de peur ou de terreur. C'est cette terreur qui fournit la motivation à agir. Ainsi, la terreur, et non pas la privation d'air ou la menace pour l'homéostasie en soi, est la source causale et immédiate du comportement motivé, qui se manifeste comme paniqué et saisissant. Ôtez l'émotion, et vous ôtez la motivation.

2.2.2 L'émotion comme système d'affichage

Les émotions fournissent aussi un système d'affichage, tant du statut des états motivationnels de la personne en constante évolution que du statut de l'adaptation personnelle (Buck, 1988). Les émotions positives signalent que « tout va bien » et reflètent l'implication et la satisfaction réussie de nos besoins et objectifs ; les émotions négatives nous avertissent que « tout ne va pas bien » et reflètent la négligence et la frustration de besoins et objectifs (Carver & Scheier, 1998 ; Frijda, 1986 ; Oatley & Jenkins, 1992). Prenons comme exemple la motivation sexuelle et la façon dont les émotions fournissent un rapport de la progression en cours (« affichage/visualisation ») qui facilite certains comportements et en inhibe d'autres. Pendant les tentatives de gratification sexuelle, les émotions positives comme l'intérêt et la joie signalent que tout va bien, et facilitent davantage les conduites sexuelles. Les émotions négatives telles que le dégoût, la colère et la culpabilité signalent que cela ne va pas du tout, et inhibent des conduites sexuelles supplémentaires. Les émotions positives se produisant lors de tentatives d'implication et de satisfaction de ses motifs (p. ex., l'intérêt, la joie) fournissent métaphoriquement une sorte de lumière verte autorisant à poursuivre la satisfaction de l'objectif ou du besoin. Les émotions négatives (p. ex., le dégoût, la culpabilité) fournissent quant à elles une sorte de lumière rouge interdisant la poursuite de la satisfaction de l'objectif ou du besoin.

3. Qu'est-ce qui provoque une émotion ?

Lorsque nous rencontrons un événement important de la vie, une émotion apparaît, comme le montre la figure 12.3. En rencontrant un événement de vie important (une menace potentielle, une opportunité potentielle), le cerveau traite cet événement avec un pattern d'activité spécifique (LeDoux, 2012 ; Panksepp, 1998). Par exemple, le fait d'entrer dans une pièce sombre active l'amygdale, ce qui donne naissance à la peur. Cette activité cérébrale active des processus cognitifs et biologiques qui, ensemble, génèrent, guident et coordonnent les composantes critiques de l'émotion, y compris les sentiments, les réactions corporelles, l'intention orientée vers un but et les comportements d'expression.

Lorsqu'on cherche à définir l'émotion, il faut prendre en compte un grand nombre de perspectives, parmi lesquelles les perspectives biologique, psycho-évolutionniste, neuroscientifique, psychophysiologique, cognitive, clinique, développementale, psychanalytique, sociale, sociologique et culturelle. Malgré cette diversité, la réponse à cette question tourne autour d'un débat central : la biologie *vs* la cognition. Les perspectives cognitives et biologiques fournissent à elles deux un tableau assez exhaustif du processus émotionnel. Néanmoins, reconnaître qu'à la fois les aspects cognitifs et biologiques sous-tendent l'émotion soulève la question de savoir quels en sont les facteurs primaires : facteurs biologiques ou facteurs cognitifs (Lazarus, 1982, 1984, 1991a, b ; Scherer & Ekman, 1984 ; Zajonc, 1980, 1981, 1984). Si les émotions sont en grande partie biologiques, elles devraient résulter d'une source biologique telle que les circuits sous-corticaux du cerveau. Pour le théoricien de la thèse biologique, les émotions peuvent se produire et se produisent effectivement sans un événement cognitif antérieur, mais elles ne peuvent pas se produire sans un événement biologique antérieur. Dans ce cas, la biologie, et non la cognition, est donc le facteur primaire (ou premier). Si, par contre, les émotions sont en grande partie cognitives, elles devraient résulter d'événements mentaux tels que les évaluations et interprétations de ce que signifie la situation. Pour le théoricien de la thèse cognitive, les individus ne peuvent pas répondre émotionnellement à moins qu'ils n'évaluent d'abord cognitivement la signification et l'importance personnelle d'un événement : l'événement est-il important pour moi, est-il pertinent à mon bien-être ? L'évaluation cognitive interprétative, et non la biologie, est donc le facteur principal.

Les deux façons de présenter les choses étant introduites, la question suivante peut maintenant être posée : quelle perspective a raison ? Ou plutôt, quelle perspective a le plus raison ? Les psychologues de l'émotion ont bataillé pour donner des réponses à cette question, et deux réponses ont émergé.

3.1 *Vision à deux systèmes*

Une réponse consiste à dire qu'à la fois la cognition et la biologie provoquent l'émotion. Selon Buck (1984), les êtres humains ont deux systèmes synchrones qui activent et régulent l'émotion.

L'un des deux est un système inné, spontané et biologique, qui réagit involontairement aux stimuli émotionnels. Le second est un système cognitif, fondé sur l'expérience, qui réagit de manière interprétative et sociale en évaluant la signification personnelle ou le sens des stimuli émotionnels. Le système physiologique de l'émotion (c'est-à-dire le cerveau sous-cortical) est venu en premier dans l'évolution de l'humanité, alors que le système cognitif

Figure 12.3.
Les causes de l'expérience émotionnelle

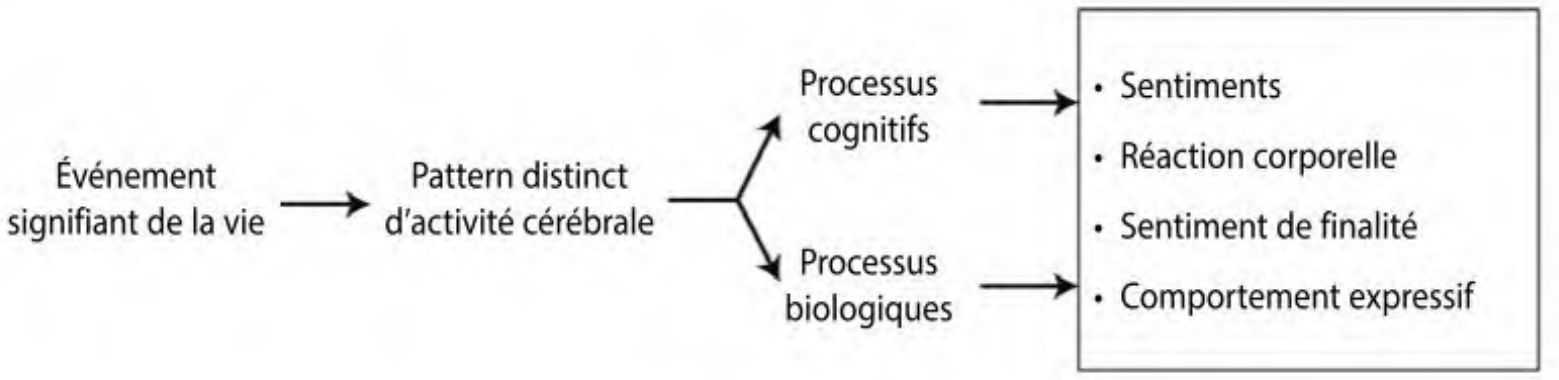
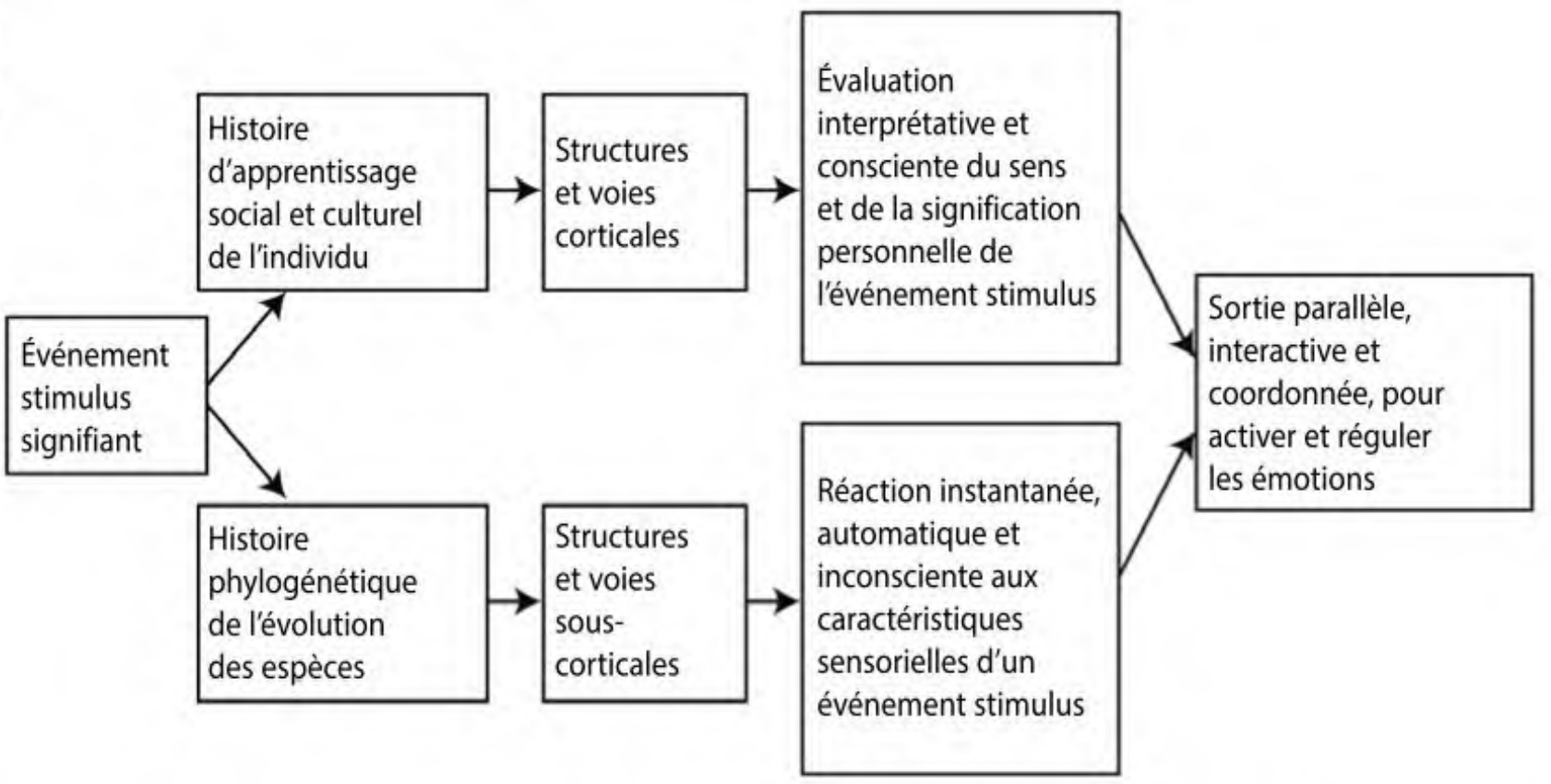


Figure 12.4.
Vision à deux systèmes de l'émotion



de l'émotion (c'est-à-dire le cerveau cortical) est venu plus tard, car les êtres humains sont devenus progressivement de plus en plus cérébraux et sociaux. Le système biologique primitif et le système cognitif moderne se combinent pour offrir un mécanisme de l'émotion à deux systèmes et à capacité hautement adaptative.

La vision à deux systèmes est illustrée par la figure 12.4 (Buck, 1984). Le système inférieur est biologique et trouve ses origines dans l'histoire ancienne de l'évolution de l'espèce humaine. L'information sensorielle est traitée rapidement, automatiquement et inconsciemment par les structures et les voies sous-corticales. Le second système est cognitif et dépend de l'histoire unique d'apprentissage de l'individu. L'information sensorielle est traitée de façon évaluative, interprétative et consciemment par les voies corticales. Les deux systèmes de l'émotion sont complémentaires (plutôt que compétitifs) et travaillent ensemble à activer et réguler l'expérience émotionnelle.

Robert Levenson (1994a) mène un peu plus loin cette vision à deux systèmes des émotions, en émettant diverses hypothèses quant à la façon dont les systèmes biologiques et cognitifs de l'émotion interagissent. Le système biologique sert aux problèmes basiques en générant des façons éprouvées et automatiques d'induire des émotions (c'est-à-dire les réactions émotionnelles générales), alors que le système cognitif est hautement flexible et ouvert à l'apprentissage et à l'expérience personnelle de manière à générer des émotions permettant de résoudre des problèmes nouveaux et spécifiques à une situation (Levenson, 1999). Au lieu d'exister en tant que systèmes parallèles, les deux systèmes s'influencent et se complètent mutuellement. Panksepp (1994) ajoute que les émotions de base comme la peur, la colère et le dégoût résultent principalement du système biologique (à partir de structures et voies sous-corticales, dans la terminologie de Buck). D'autres émotions telles que la gratitude,

l'espoir et le ressentiment proviennent principalement de l'expérience personnelle, du modelage social et des contextes culturels. Ces émotions découlent essentiellement des évaluations, des attentes et des attributions (des voies et structures corticales, dans la terminologie de Buck).

3.2 *Le problème de la poule et de l'œuf*

Robert Plutchik (1985) voit le débat cognition *vs* biologie comme le dilemme de la poule et de l'œuf. L'émotion ne doit pas être conceptualisée comme cognitivement ou biologiquement provoquée.

Elle est plutôt un processus, une chaîne d'événements qui s'agrègent dans un système complexe de rétroactions. Les éléments de la boucle de rétroaction de Plutchik sont la cognition, l'excitation, les sentiments, les préparations à l'action, les éléments expressifs et l'activité comportementale manifeste (rappelez-vous des aspects multidimensionnels de l'émotion des figures 12.1 et 12.2). Une représentation possible de la boucle de rétroaction de l'émotion de Plutchik apparaît dans la figure 12.5. Le système de rétroaction commence par un événement important de la vie et finit par une émotion. La médiation entre l'événement et l'émotion est une chaîne complexe d'événements interactifs. Pour influencer les émotions, on peut intervenir à n'importe quel point de la boucle de rétroaction. Changez l'évaluation cognitive « ceci est bénéfique » en « ceci est nuisible », et l'émotion changera. Changez la qualité de l'excitation (comme par l'exercice, par un médicament ou par la médiation), et l'émotion changera. Changez l'expression corporelle (p. ex., l'expression faciale, la posture du corps), et l'émotion changera, et ainsi de suite.

La solution de Plutchik au débat cognition-biologie entre dans le domaine complexe de la dialectique, dans lequel chaque aspect de l'émotion est à la fois cause et effet, et où le résultat final est dû à l'interaction dynamique entre les six forces présentes dans la figure. L'idée essentielle à retenir d'une analyse de type poule et œuf, c'est que les cognitions ne provoquent pas directement les émotions, pas plus que des événements biologiques ne le font. Ensemble, la cognition, l'excitation, la préparation à l'action, les sentiments, les expressions et l'activité comportementale manifeste, constituent le chaudron de l'expérience qui provoque, influence et régule l'émotion. D'autres chercheurs font écho à cette vision de l'émotion-comme-processus, en soulignant que toutes les expériences émotionnelles existent comme des épisodes qui se produisent au fil du temps (Scherer, 1994b, 2013).

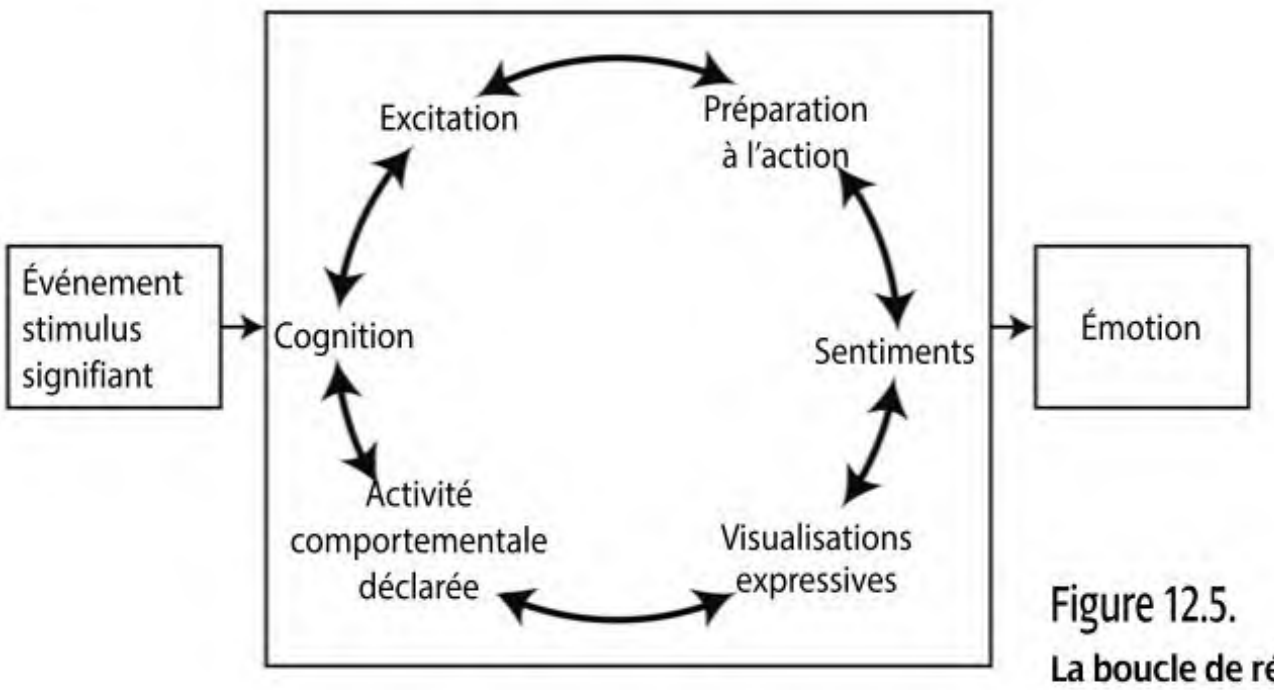


Figure 12.5.
La boucle de rétroaction dans l'émotion

3.3 *Qu'est-ce qui met fin à une émotion ?*

Les émotions naissent en tant que réactions à des événements de vie significatifs et aux processus biologiques et cognitifs que ces événements déclenchent. Les émotions prennent fin en revanche pour deux raisons. Premièrement, les émotions prennent fin lorsque l'événement de vie important disparaît. Si le fait de voir une aiguille chez le/la médecin nous fait peur, le fait de quitter la salle de consultation est une bonne façon de ne plus avoir peur (bien que des événements déclenchant des émotions ont lieu très fréquemment au cours d'une journée et réactivent donc cette émotion ; Verduyn *et al.*, 2009). De même, lorsque des situations qui sont perçues comme injustes changent et se transforment en situations justes, la colère qui s'était formée au départ s'estompe (Lerner, Goldberg & Tetlock, 1998). Deuxièmement, les émotions génèrent des comportements d'adaptation, et ces comportements d'adaptation parviennent souvent à gérer et à changer l'événement de vie important. Par exemple, en voyant une araignée, beaucoup de gens ont peur. Toutefois, le fait d'ouvrir la fenêtre et d'y jeter l'araignée va fondamentalement modifier (faire disparaître) la peur. L'action d'adaptation de jeter l'araignée par la fenêtre est ce qui met fin à la peur.

4. Combien y a-t-il d'émotions ?

Le débat cognition-biologie soulève indirectement une autre question importante : combien d'émotions y a-t-il ? Une orientation biologique met en valeur les émotions de base (p. ex., la colère, la peur) et minimise l'importance des émotions secondaires ou acquises. Une orientation cognitive reconnaît l'importance des émotions de base, mais souligne que ce qui est intéressant au sujet des expériences émotionnelles provient surtout des expériences individuelles, sociales et culturelles. Ainsi, ce qui est intéressant et important dans l'émotion réside dans le caractère complexe des émotions (secondaires, acquises). Finalement, toute réponse à la question « combien y a-t-il d'émotions ? » dépend du fait que l'on privilégie une orientation biologique ou une orientation cognitive.

4.1 *Perspective biologique*

Le point de vue biologique met généralement l'accent sur plusieurs émotions de base, avec une limite inférieure de deux (Salomon, 1980) ou trois émotions (Gray, 1994) et une limite supérieure de huit (Plutchik, 1980). Chaque théoricien de la thèse biologique a une très bonne raison de proposer un nombre spécifique d'émotions, même si chaque proposition est fondée sur une accentuation différente. On peut identifier dix traditions majeures de recherche dans l'étude biologique des émotions qui représentent l'approche biologique des émotions. Le tableau 12.1 présente ces dix approches côte à côte en indiquant le nombre d'émotions de base spécifiques proposé par chaque théoricien, le raisonnement derrière ce nombre, le nom des théoriciens, et une référence si vous désirez en savoir plus.

Richard Solomon (1980) identifie deux systèmes cérébraux hédoniques et inconscients, qui existent de telle manière que toute expérience agréable est automatiquement et instinctivement opposée à une expérience contre-appétitive, tout comme n'importe quelle expérience aversive est automatiquement et instinctivement opposée à un processus

Tableau 12.1.
Nombre d'émotions de base identifiées par dix théoriciens

Nombre d'émotions	Raisonnement derrière le nombre d'émotions de base proposé	Référence
2	Systèmes cérébraux opposés hédoniques et inconscients	Solomon (1980)
3	Circuits cérébraux des animaux	Gray (1994)
4	Poursuite de buts essentiels de la vie	Stein & Trabasso (1992)
5	Circuits neuronaux	Vytal & Hamann (2010)
6	Patterns de décharges neuronales	Tomkins (1970)
6	Solutions fonctionnelles et ancrées aux défis pertinents pour la survie	Levenson (2011)
7	Critères spécifiés par la théorie des émotions différentielles	Izard (2011)
7	Circuits cérébraux	Panksepp (1998)
7	Les familles d'émotions	Ekman & Cordaro (2011)
7	Les complexes émotion-comportement	Plutchik (1980)

contre-aversif (p. ex., la peur est contrée et rapidement remplacée par le « processus opposé » d'euphorie, comme dans le parachutisme).

Jeffrey Gray (1994) propose trois émotions fondamentales sur la base du nombre de circuits cérébraux distincts qu'il a identifiés au niveau anatomique : le système d'approche comportementale (joie), le système de combattre-ou-fuir (colère/peur) et le système d'inhibition comportementale (anxiété).

Nancy Stein et Tom Trabasso (1992) insistent sur les quatre émotions de bonheur, tristesse, colère et peur, parce que ces émotions reflètent les réactions aux activités essentielles de la vie : la réalisation (bonheur), la perte (tristesse), l'obstruction (colère), et l'incertitude (peur). Dans ce cas, le nombre d'émotions fondamentales est basé sur le nombre d'événements de vie clés qui activent les émotions.

Katherine Vytal et Stephan Hamann (2010) ont identifié cinq émotions – le bonheur, la tristesse, la peur, la colère et le dégoût, sur base de leur analyse d'environ cent études de neuro-imagerie. Ces chercheurs ont constaté que ces cinq émotions produisent des patterns distincts d'activité cérébrale.

Silvan Tomkins (1970) distingue six émotions : intérêt, peur, surprise, colère, détresse et joie, parce qu'il distingue six patterns de décharge neuronale produisant ces différentes émotions. Par exemple, l'intérêt correspond à une augmentation graduelle du taux de décharge neuronale, la peur correspond à une augmentation rapide du taux de décharge neuronale, et la surprise correspond à une augmentation soudaine du taux de décharge neuronale.

Robert Levenson (2011) a également suggéré l'existence de six émotions de base – la jouissance, la colère, le dégoût, la peur, la surprise et la tristesse – car il s'agit du nombre d'émotions qui sont distinctes, programmées et fonctionnelles, dans le sens où chaque émotion de base est une solution générale à un défi particulier pertinent pour la survie.

Caroll Izard (1991) a identifié sept émotions fondamentales sur base des critères pour les émotions de base qu'il a spécifiés au sein de sa théorie des émotions différentielles : l'intérêt, la joie, la tristesse, la colère, le dégoût, la surprise et la peur. Pour identifier les émotions de base, il prête une attention particulière aux émotions de nouveau-nés, vu que ceux-ci disposent d'un nombre limité d'émotions distinctes malgré leurs limites cognitives évidentes (p. ex., limité à cause du manque de langage, de vocabulaire, de mémoire).

Jaak Panksepp (1998) propose sept émotions – la recherche, la peur, la colère/rage, le désir, la sollicitude, la tristesse/le chagrin et le jeu. Il propose que ces émotions de base soient fondées sur ce qu'il considère comme sept voies neuro-anatomiques distinctes génératrices de l'émotion dans le cerveau sous-cortical.

Paul Ekman (Ekman & Cordaro, 2011) propose sept émotions de base – la peur, la colère, la tristesse, la surprise, le dégoût, le bonheur et le mépris. Selon lui, chacune de ces émotions est associée à une expression faciale universelle (interculturelle) correspondante. De plus, ces émotions ont des apparitions très rapides, des durées brèves, et peuvent se produire automatiquement/involontairement.

Enfin, Robert Plutchik (1980) dresse une liste de huit émotions – la colère, le dégoût, la tristesse, la surprise, la peur, l'acceptation, la joie et l'expectation. Chacune de ces émotions correspond à un complexe émotionnel-comportemental commun à tous les organismes vivants (p. ex., la peur correspond à la protection, comme nous le verrons dans le tableau 12.2).

Chacune de ces dix traditions de recherche convient (1) qu'il existe un petit nombre d'émotions de base, (2) que les émotions de base sont universelles à tous les êtres humains (et aux animaux), et (3) que les émotions de base sont des produits de la biologie et de l'évolution. Ce que proposent également ces théoriciens est que, lorsque nous vivons une émotion, une cascade de changements automatiques a lieu – avec ou sans conscience ou intention, car les signaux définis d'avance émergent dans nos sentiments, sur notre visage, dans le ton de notre voix, au sein de nos systèmes nerveux autonome et endocrinien, dans nos pulsions motivationnelles et dans nos pensées et notre mémoire. Là où les dix traditions divergent, c'est dans leur spécification de ce qui constitue le noyau biologique précis qui orchestre l'expérience émotionnelle.

4.2 *La perspective cognitive*

La perspective cognitive affirme résolument que les êtres humains vivent un plus grand nombre d'émotions que la demi-douzaine d'émotions mises en évidence par la tradition biologique. Les théoriciens de la thèse cognitive garantissent, bien sûr, qu'il n'y a qu'un nombre limité de circuits neuronaux cérébraux, d'objectifs de vie essentiels et de réactions programmées à des défis pertinents à la survie. Ils soulignent, cependant, que plusieurs émotions peuvent découler de la même réaction biologique. Par exemple, une seule réponse physiologique, comme une augmentation rapide du rythme cardiaque et de la pression artérielle, peut servir de fondement biologique à la colère, la jalousie ou l'envie. Une pression artérielle élevée et une évaluation d'injustice produisent de la colère ; une pression artérielle élevée et l'impression que notre relation est en péril produisent de la jalousie ; et une pression artérielle élevée et une appréciation selon laquelle une autre personne est dans une position plus favorable que la nôtre produisent de l'envie. Dans chaque cas, la biologie est la même, mais les émotions sont différentes du fait que l'activité cognitive est différente.

Au lieu de préciser un nombre spécifique d'émotions fondamentales (p. ex., de 2 à 8) comme le font les théoriciens ayant une approche biologique de l'émotion, les théoriciens ayant une approche cognitive proposent que l'activité cognitive soit une condition *sine qua non* de l'émotion, et de ce fait, proposent l'existence d'un nombre quasi illimité d'émotions. Il en est ainsi parce que tous les théoriciens de la thèse cognitive partagent l'hypothèse selon laquelle « les émotions surgissent en réponse aux structures de signification de situations données ; différentes émotions surgissent en réponse à différentes structures de significa-

tion » (Frijda, 1988). Les théories de la thèse cognitive des émotions diffèrent dans leur façon de représenter la manière dont les gens génèrent et interprètent la signification d'une situation. En d'autres termes, un événement de vie a lieu, une fraction de seconde s'écoule, avant qu'une réaction émotionnelle informée cognitivement et appropriée situationnellement s'ensuive. Les différentes théories cognitives de l'émotion ont identifié diverses évaluations cognitives qui ont lieu durant cette fraction de seconde pour générer l'émotion (Arnold, 1960 ; Ellsworth, 2013 ; Frijda, 2007 ; Lazarus, 1991a ; Oatley & Johnson-Laird, 1987 ; Ortony, Clore & Collins, 1988 ; Roseman, 1984 ; Scherer, 2009 ; Smith & Ellsworth, 1985 ; Weiner, 1986). Dans les références indiquées dans la phrase précédente, vous pouvez retrouver dix théories de l'émotion orientées sur la cognition qui sont représentatives des différentes perspectives cognitives de l'émotion. Chacune de ces traditions de recherche sera discutée dans le chapitre 13.

Richard Lazarus était un pionnier de l'approche cognitive de l'émotion, et son argument de base était que sans une compréhension de la pertinence, pour la personne, de l'impact potentiel d'un événement sur le bien-être personnel, il n'y a aucune raison de réagir émotionnellement. Les stimuli évalués comme non pertinents ne provoquent pas de réactions émotionnelles. Pour Lazarus (1991a, b), l'évaluation cognitive individuelle de la signification d'un événement (plutôt que l'événement lui-même) ouvre la voie à une expérience émotionnelle. Ainsi, une voiture qui vous dépasse sur la route n'est pas de nature à susciter votre peur ou la honte, à moins que sa façon de vous dépasser vous amène à penser que votre bien-être ou votre image de vous-même ont été, en quelque sorte, mis en danger. Le processus générateur d'émotion ne commence pas avec l'événement lui-même ni avec notre réaction biologique à cet événement, mais plutôt avec notre évaluation cognitive de sa signification.

4.3 *Comment se mettre d'accord sur le nombre d'émotions ?*

Chacun des chercheurs adoptant un point de vue biologique ou cognitif reconnaît qu'il existe des dizaines d'émotions. Tout le monde est d'accord sur le fait que la culpabilité, la fierté et la gratitude sont des émotions ; les théoriciens ayant une approche biologique de l'émotion proposeront tout simplement que ces émotions ne sont pas fondamentales. C'est pourquoi le débat s'est centré sur la question de savoir si certaines émotions sont plus fondamentales ou plus basiques que d'autres (Ekman & Davidson, 1994). L'une des façons d'avancer dans ce débat consiste à faire valoir que chaque émotion de base n'est pas une émotion unique, mais plutôt une famille d'émotions liées entre elles (Ekman, 1994 ; Ekman & Cordaro, 2011). Une deuxième façon d'avancer est de distinguer entre les émotions de premier degré (les émotions de base, fondamentales) et les émotions de second degré (les schémas d'émotions enrichis cognitivement) (Izard, 2011).

4.3.1 Les familles d'émotions (avancée 1)

Chaque émotion de base n'est pas une simple émotion mais correspond plutôt à une famille d'émotions qui tournent autour d'un thème particulier. Par exemple, la colère est une émotion de base, mais la colère est aussi une famille d'émotions comprenant toutes les émotions liées au fait de « détruire des obstacles » : l'hostilité, la rage, la fureur, l'indignation, la contrariété, le ressentiment, l'envie et la frustration. De même, la joie est une émotion de base, mais la joie est aussi une famille d'émotions qui inclut toutes les émotions liées au thème de « progresser vers un but » : l'amusement, le soulagement, la satisfaction,

le contentement et la fierté de la réussite. Chaque membre d'une famille d'émotions partage de nombreuses caractéristiques de l'émotion de base, à savoir sa préparation corporelle physiologique, son état subjectif, ses caractéristiques expressives et son impulsion motivationnelle à l'action (souvenez-vous de la figure 12.2). Il existe un nombre limité de ces familles d'émotions de base, ancrées dans la biologie et l'évolution (comme le soutiennent les théoriciens adoptant une vue biologique), mais aussi un certain nombre de variantes de ces émotions de base via l'apprentissage, la socialisation et la culture (comme le soutiennent les théoriciens adoptant une vue cognitive).

Les familles d'émotions peuvent aussi être comprises selon une perspective cognitive. Une analyse de la langue anglaise a conduit un groupe de chercheurs à conclure que la connaissance de l'émotion porte sur cinq familles d'émotions de base : la colère, la peur, la tristesse, la joie et l'amour (Shaver *et al.*, 1987). Le répertoire émotionnel d'un jeune enfant inclurait uniquement la colère, la peur, la tristesse, la joie et l'amour, et au travers de l'expérience et de la socialisation, l'enfant apprend à effectuer des distinctions plus fines au sein des causes et conséquences de ces cinq émotions de base. L'enfant apprend que des situations différentes donnent lieu à des variations différentes de la même émotion de base. Par exemple, il faut à la fois avoir appris, avoir acquis de l'expérience et avoir été socialisé pour comprendre toutes les variétés de la peur, à savoir l'inquiétude, le choc, l'effroi, l'horreur, la terreur, la panique, l'hystérie, la mortification, l'anxiété, la nervosité, la tension, l'inquiétude, l'appréhension, la crainte, l'angoisse et peut-être encore d'autres variantes. Ainsi, la peur est l'émotion de base, tandis que la sophistication au travers de différents types de situations, au travers de différentes interprétations de ces situations et au travers de la langue, de l'interaction sociale et de la socialisation, mène à des variations de la peur, correspondant à des émotions secondaires.

Toute réponse à la question de savoir combien il y a d'émotions nous amène à nous fier à un niveau de spécificité (Averill, 1994), ce qui signifie que les émotions peuvent être conceptualisées à un niveau général, comme la famille (p. ex., la colère), ou à un niveau spécifique à la situation (p. ex., l'hostilité, la jalousie, la frustration). Ci-après vous trouverez une liste des caractéristiques spécifiques d'une émotion de base qui peuvent être utilisées pour établir cette distinction entre ce qui est fondamental et général *vs* ce qui ne l'est pas (c'est-à-dire ce qui est spécifique, personnel et situationnel) (basé sur Ekman, 1992 ; Ekman & Davidson, 1994 ; Ekman & Cordaro, 2011). Toutes les émotions de base incluent :

1. Une expression faciale distincte
2. Un pattern physiologique distinct
3. Une évaluation automatique (non apprise)
4. Une cause antécédente distincte
5. Une activation inévitable
6. Sa présence chez les autres primates
7. Une activation rapide
8. Une durée brève
9. Une expérience subjective distincte (sentiment)
10. Une cognition distincte (pensées, images, souvenirs)

Sur la base de ces critères, Ekman et Cordaro (2011) proposent que les sept émotions suivantes respectent tous les critères pour obtenir le statut d'émotion de base qui sert de

point de départ au développement d'une famille d'émotions : la colère, la peur, la surprise, la tristesse, le dégoût, le bonheur et le mépris. Diverses autres émotions respectent approximativement les dix critères éliminatoires, mais ne les respectent pas tous. Parmi ces « émotions quasi fondamentales », on retrouve la culpabilité, la honte, la gêne, l'intérêt, l'amour et la haine.

Lorsqu'on voit une liste qui se limite à la colère, la peur, la surprise, la tristesse, le dégoût, le bonheur et le mépris, on pourrait se poser la question suivante : « Où sont les autres émotions, telles que la jalousie, l'espoir, l'amour, l'anxiété, la dépression, l'agressivité et la préoccupation ? » Les théoriciens adoptant une vue biologique n'incluent généralement pas ces émotions parmi les émotions de base, pour les raisons suivantes (Ekman, 1992) :

1. Un grand nombre d'émotions non basiques sont des émotions dérivées fondées sur l'expérience d'une émotion de base (p. ex., l'anxiété est un dérivé de la peur).
2. Plusieurs termes désignant une émotion décrivent plutôt des humeurs (p. ex., une irritation).
3. Plusieurs termes désignant une émotion décrivent plutôt des attitudes (p. ex., de la haine).
4. Plusieurs termes désignant une émotion décrivent plutôt des traits de personnalité (p. ex., l'hostilité).
5. Plusieurs termes désignant une émotion décrivent plutôt des troubles (p. ex., la dépression).
6. Certaines émotions sont des mélanges d'émotions de base (p. ex., l'amour romantique est un mélange d'intérêt, de joie et de pulsion sexuelle).
7. Plusieurs termes désignant une émotion font référence à un aspect unique d'une émotion de base (p. ex., ce qui suscite l'émotion [la nostalgie] ou comment une personne se comporte [l'agression]).

4.3.2 Les émotions de base et les schémas émotionnels (avancée 2)

Les émotions de base peuvent être conceptualisées sous la forme de circuits cérébraux sous-corticaux qui sont ancrés dans l'adaptation évolutionniste à des tâches de vie importantes qui entretiennent des liens automatiques avec des sentiments, des expressions, des préparations corporelles et des tendances à l'action motivationnelles (Barrett, 2006 ; Izard, 2007). Dans sa théorie des émotions différentielles, Carroll Izard (1991, 2007, 2009, 2011) postule que les émotions de base peuvent être identifiées à l'aide de sept critères. Chaque émotion de base :

1. Est présente à la naissance ou apparaît durant la petite enfance.
2. Ne requiert qu'un traitement cognitif simple ou minimal pour être activée.
3. Est dérivée de processus d'évolution.
4. Est caractérisée par un sentiment unique : sa propre et unique qualité subjective et phénoménologique.
5. Est caractérisée par une expression unique : sa propre et unique expression faciale.
6. Est caractérisée par une fonction unique : elle sert un objectif unique.
7. Est caractérisée par une force motivationnelle unique qui est importante pour la survie et le bien-être.

Les six émotions de base qui remplissent chacun de ces sept postulats de la théorie des émotions différentielles sont l'intérêt, la joie (la jouissance, le bonheur et la satisfaction), la tristesse, la colère, le dégoût et la peur. Izard est partagé en ce qui concerne l'inclusion d'une septième émotion : le mépris. À la différence des théoriciens adoptant une vue biologique, Izard (2007, 2011) propose que les gens ne vivent ces six ou sept émotions de base que peu fréquemment après la petite enfance. En effet, les émotions de base serviraient plutôt de pierres angulaires pour développer les émotions plus complexes, les schémas émotionnels. Après l'enfance, les schémas émotionnels sont le principal système régulateur et motivationnel des comportements et actions de la personne.

Les schémas émotionnels se développent à partir de l'interaction dynamique entre les émotions de base, les évaluations cognitives et la cognition de haut niveau (p. ex., le concept de soi, les connaissances émotionnelles). Après le développement précoce, les schémas émotionnels, et non les émotions de base en soi, sont la source principale de la motivation (Izard, 2007), car les émotions de base interagissent avec la cognition pour produire des schémas émotionnels complexes. Le schéma émotionnel de tristesse, par exemple, est basé sur le sentiment de tristesse, mais comporte également des pensées et souvenirs liés à la tristesse et basés sur l'expérience. Un tel schéma émotionnel peut être activé par une expérience de perte ou d'échec, mais également par des évaluations, des souvenirs, des expériences d'apprentissage passées, des pensées, des images et le traitement de l'information en général. Contrairement au sentiment, à l'expression, à la tendance à l'action et à la préparation corporelle, qui sont des éléments constants de tout schéma émotionnel, le contenu d'un schéma émotionnel change au cours du temps. Du fait que la cognition est différenciée et complexe, la personne développe des dizaines de schémas émotionnels, et le contenu cognitif prend une place de plus en plus centrale dans les émotions, pendant que le noyau de sentiment-objectif-préparation corporelle-comportement devient de moins en moins central.

La solution d'Izard à la question du nombre d'émotions de base a été de reconnaître deux catégories d'émotion – les émotions de base, de premier ordre, et les schémas émotionnels, de second ordre. Les jeunes enfants ont un répertoire entier d'émotions de base de premier ordre et pas de schémas émotionnels de second ordre, alors que les adultes ne possèdent pas d'émotions de base de premier ordre et un répertoire entier de schémas émotionnels de second ordre. L'adulte utilise un grand nombre de schémas émotionnels pour interagir avec le monde, et ce nombre est déterminé par la richesse de la différenciation expérientielle, cognitive et émotionnelle de la personne.

5. À quoi servent les émotions ?

Vu les ressentis négatifs liés à la tristesse, la colère, la honte, la pitié, l'embarras ou la jalousie, les gens se posent naturellement la question suivante : « Quelle est l'utilité des émotions ? À quoi servent-elles ? »

Il n'est pas rare que les gens qui ressentent des émotions provoquant de l'aversion souhaitent simplement que leurs émotions s'en aillent et les laissent tranquilles. Qui voudrait se sentir triste ? Qui voudrait se sentir honteux(se) ?

Les recherches sur l'utilité ou la fonction de l'émotion ont débuté avec le livre de Charles Darwin, *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* (1872), moins célèbre que son étude de 1859 consacrée à l'évolution des espèces. Dans son ouvrage sur les émotions,

Darwin soutenait que les émotions aident les animaux à s'adapter à leurs environnements. Les signes visuels de l'émotion favorisent l'adaptation, tout comme les signes visuels des caractéristiques physiques (p. ex., la hauteur). Par exemple, montrer ses dents pour défendre son territoire aide le chien à faire face aux situations hostiles (en éloignant les opposants). Une telle expressivité est fonctionnelle, et les émotions sont donc candidates à la sélection naturelle.

5.1 *Fonctions adaptatives*

Les émotions ne surgissent pas comme un coup de tonnerre dans un ciel bleu. Elles se produisent et affectent la personne pour une raison. D'un point de vue fonctionnel, les émotions ont évolué parce qu'elles ont aidé les animaux à faire face aux tâches fondamentales de la vie (Ekman, 1994a ; Levenson, 2011 ; Plutchik, 1970, 1980 ; Tooby & Cosmides, 1990). Pour survivre, les animaux doivent explorer leur environnement, vomir des substances nocives, développer et maintenir des relations, réagir immédiatement aux urgences, éviter les blessures, se reproduire, se battre, fournir des soins et en recevoir en retour. Chacun de ces comportements est une production d'émotion et facilite l'adaptation de l'individu à l'évolution des environnements physiques et sociaux.

Les tâches fondamentales de la vie sont liées à des situations humaines universelles, telles que la perte, la menace et l'accomplissement (Johnson-Laird & Oatley, 1992). L'émotion présente au cœur de ces tâches dynamise et oriente le comportement dans des directions bénéficiant à l'évolution (p. ex., après une interférence empêchant d'atteindre un but, le fait de se confronter de manière assertive à l'obstacle s'est avéré plus efficace que d'autres types d'action). Évidemment, il existe un grand nombre de manières de s'adapter (ou de stratégies de coping) : le rôle des émotions est de privilégier certaines séquences d'actions plutôt que d'autres, dans le but d'optimiser la capacité de l'individu à s'ajuster aux changements dans l'environnement physique et social (Keltner & Gross, 1999). Autrement dit, l'émotion et le comportement émotionnel offrent aux animaux des moyens profondément enracinés et automatisés pour faire face aux grands défis et menaces de la vie (Tooby & Cosmides, 1990).

Comme le montre le tableau 12.2, les émotions ont au moins 10 objectifs différents. Lorsqu'un événement interfère avec l'atteinte d'un but important, nous ressentons de la colère. Le but de cette colère est de surmonter cet obstacle. Lorsque nous nous retrouvons dans

Tâche fondamentale de la vie	Émotion	Fonction adaptative (But de l'émotion)
Progrès envers le but, atteinte du but	Joie	Apaiser, jouer
Séparation ou échec	Tristesse	Contrecarrer la séparation ou l'échec
Interférence avec la poursuite du but	Colère	Surpasser l'obstacle
Présence de menace ou de danger	Peur	Protéger, éviter
Aliment abîmé	Dégoût	Répulsion
Nouveauté, implication des besoins	Intérêt	Explorer, intégrer des informations
Réussite	Fierté	Acquérir des compétences, persévérer
Juger quelqu'un d'autre comme inférieur	Mépris	Maintenir la hiérarchie sociale
Sentiments d'infériorité	Honte	Protéger ou réparer le soi
Comportement inadéquat	Culpabilité	Remettre en question et adapter ce comportement

Tableau 12.2.
Une vision fonctionnelle du comportement émotionnel

une situation menaçante ou dangereuse, nous ressentons de la peur. La fonction de cette peur est de protéger le soi, par la défense, le sentiment ou l'évitement. Lorsque nous nous comportons d'une manière qui est inadéquate socialement, nous ressentons de la culpabilité. La fonction de cette culpabilité est de remettre en question ce comportement, et de le modifier en un comportement plus adéquat. Dans chaque tâche majeure de la vie, les êtres humains développent une réaction adaptative émotionnelle correspondante. La fonction de l'émotion est donc de nous préparer à une réponse automatique réussie, très rapide et historiquement utile aux tâches fondamentales de la vie.

La logique et la ligne de pensée qui sous-tendent la perspective fonctionnelle de l'émotion indiquent qu'il n'y a pas de « mauvaise » émotion en soi. La joie n'est pas forcément une bonne émotion, et la colère et la peur ne sont pas nécessairement de mauvaises émotions. Toutes les émotions sont bénéfiques, parce qu'elles dirigent l'attention et canalisent le comportement là où c'est nécessaire, compte tenu des circonstances que l'on rencontre. Une personne n'a pas forcément envie de ressentir de la colère, du dégoût ou de la peur, mais il ne faut pas sous-estimer l'utilité d'être préparé(e) à se battre lorsque c'est nécessaire, à rejeter lorsque c'est nécessaire et à explorer lorsque c'est nécessaire. De ce point de vue, la peur, la colère, le dégoût, la tristesse et toutes les autres émotions sont bonnes. Les situations et les circonstances peuvent être mauvaises, mais pas les réactions émotionnelles en soi. La colère nous transforme en activistes à la recherche de justice (Solomon, 1990), tout comme la peur pousse à la protection, le dégoût motive le rejet, et ainsi de suite. Même l'embarras a une utilité fonctionnelle, car il aide la personne à maintenir une image de soi qui est positive en provenance du public dans les moments qui suivent une gaffe sociale (Semin & Manstead, 1982). Les émotions sont donc positives, fonctionnelles, intentionnelles et organisent l'adaptation du comportement.

D'autres chercheurs qui se sont intéressés à l'émotion et se sont orientés vers la thèse biologique soulignent une plus grande flexibilité des moyens émotionnels d'adaptation qu'il ne ressort du tableau 12.2 (Frijda, 1994). Par exemple, alors que la peur motive essentiellement un comportement de protection, elle nous prépare également à des actions supplémentaires et plus flexibles, comme la prévention de l'événement dangereux ou la suppression de l'activité jusqu'à ce que la menace soit passée. De même, la colère motive essentiellement une action destructive, mais nous prépare également à faire respecter les normes sociales ou à prévenir les événements provoquant cette colère. L'expérience individuelle et l'apprentissage culturel contribuent davantage à notre façon d'exprimer notre adaptation émotionnelle. Cette flexibilité accrue est importante, car elle indique clairement que les réponses émotionnelles sont plus souples que ne le sont les réflexes (Scherer, 1984b).

5.2 *Fonctions sociales*

Outre leurs fonctions d'adaptation, les émotions ont également des fonctions sociales (Izard, 1989 ; Keltner & Haidt, 1999 ; Manstead, 1991 ; Rimé, 2009). Le présupposé est que les gens sont sociaux par nature. Vu cette nature sociale, les émotions ont un rôle fonctionnel qui est d'aider les gens à naviguer parmi leurs interactions sociales et relations interpersonnelles pour résoudre des problèmes sociaux importants. Les émotions

1. Communiquent nos sentiments aux autres.
2. Influencent la façon dont les autres interagissent avec nous.
3. Invitent, adoucissent et facilitent l'interaction sociale.
4. Créent, maintiennent et dissolvent les relations.

Les expressions émotionnelles sont de puissants messages non verbaux qui communiquent nos sentiments aux autres. Grâce à elles, les nourrissons communiquent de manière non verbale ce qu'ils ne peuvent communiquer verbalement : par le visage (Fridland, 1992), la voix (Scherer, 1986) et le comportement émotionnel en général (Huebner & Izard, 1988). À la naissance, les nourrissons sont capables d'exprimer la joie, l'intérêt et le dégoût ; à deux mois, ils peuvent également exprimer la tristesse et la colère ; et à six mois, ils sont capables d'exprimer la peur (Izard, 1989). Tout au long de la petite enfance, l'intérêt, la joie, la tristesse, le dégoût et la colère représentent la quasi-totalité des expressions faciales émotionnelles (Izard *et al.*, 1995). Ceux qui prennent soin des nourrissons reconnaissent et interprètent de manière fiable ces expressions faciales (Izard *et al.*, 1980). Les expressions faciales des nourrissons orientent donc ceux qui prennent en charge leurs soins émotionnels spécifiques (Huebner & Izard, 1988).

Les expressions émotionnelles d'une personne peuvent inciter à des réactions comportementales sélectives venant d'une autre personne (Camras, 1977 ; Coyne, 1976a, b ; Frijda, 1986 ; Klinnert *et al.*, 1983). Dans une situation conflictuelle autour d'un jouet, par exemple, un enfant qui exprime la colère ou la tristesse a bien plus de chances de garder le jouet qu'un enfant qui n'exprime aucune émotion (Camras, 1977 ; Reynolds, 1982). L'expression des émotions communique de manière non verbale aux autres ce que pourrait être le comportement futur (Keltner & Haidt, 1999). Si le jouet est enlevé, l'enfant exprimant sa colère informe de la possibilité d'une attaque imminente, tandis que l'enfant exprimant de la tristesse informe de la possibilité d'un déluge de larmes imminent. Le signal que l'enfant est susceptible d'attaquer ou de pleurer permet souvent de récupérer le jouet déjà perdu (ou de prévenir le fait que le jouet soit pris à la première occasion). Ainsi, dans le contexte de l'interaction sociale, les émotions ont des fonctions multiples, y compris des fonctions informatives (« c'est ce que je ressens »), des fonctions d'avertissement (« c'est ce que je m'apprête à faire ») et des fonctions directives (« c'est ce que je veux que vous fassiez ») (Ekman, 1993 ; Schwartz & Clore, 1983). De cette façon, les expressions émotionnelles sont porteuses d'incitations sociales (sourire de joie), de dissuasions sociales (visage en colère) et de messages non dits (visage embarrassé) qui apaisent et coordonnent les interactions sociales (Fernald, 1992 ; Keltner & Buswell, 1997 ; Tronick, 1989).

Les expressions émotionnelles sont également utilisées pour inviter, adoucir et faciliter l'interaction sociale. Les éthologues étudiant le sourire chez les primates ont montré que les chimpanzés utilisent parfois le sourire volontaire pour détourner le comportement potentiellement hostile venant d'animaux dominants et parfois pour maintenir ou augmenter les interactions amicales (van Hooff, 1962, 1972). Tout comme le sourire des primates (montrer leurs dents) peut apaiser les dominants, les jeunes enfants sourient lorsqu'ils veulent aborder un étranger, et les enfants sont plus susceptibles d'aborder un(e) inconnu(e) qui sourit qu'un(e) inconnu(e) qui ne sourit pas (Connolly & Smith, 1972). Les adultes qui sont gênés socialement sont également susceptibles de sourire, ou au moins d'afficher un sourire niais (Harris, 2006). En outre, le sourire est un signal visuel universel d'accueil (Eibl-Eibesfeldt, 1972 ; van Hooff, 1972) qui semble dire de manière non verbale « je suis amical(e), j'aimerais que nous soyons amis ». Dans chacun de ces cas, sourire est motivé socialement plutôt qu'émotionnellement.

L'idée qu'un sourire peut être socialement motivé conduit à la question de savoir si le sourire est généralement une expression émotionnelle de la joie ou une expression sociale de la convivialité (Fernandez-Dols & Ruiz-Belba, 1995 ; Kraut & Johnston, 1979). Pour tester cette hypothèse, Robert Kraut et Robert Johnston ont observé des gens qui sourient tout en jouant au bowling, tout en regardant un match de hockey et tout en marchant dans la

rue. Les chercheurs se sont demandé si les gens souriaient plus souvent lorsqu'ils étaient engagés dans une interaction sociale ou lorsqu'ils éprouvaient une réaction de joie à un événement positif (un bon score au bowling, un but pour leur équipe de hockey, un temps ensoleillé). De manière générale, les joueurs de bowling, les spectateurs et les piétons étaient plus susceptibles de sourire socialement (pour apaiser les interactions sociales) qu'émotionnellement (en réponse à des résultats positifs).

Tout comme les expressions émotionnelles d'intérêt et de joie rassemblent les gens et poussent à l'interaction (Abe & Izard, 1999), les expressions émotionnelles de colère, de dégoût et de peur créent une distance entre les gens. Le mépris est une émotion particulièrement toxique qui dissout les relations (Gottman, 1994). La colère, le dégoût, la peur et le mépris peuvent également empêcher des relations de se former.

5.3 *Pourquoi nous avons des émotions*

La vie est pleine de défis, de contraintes et de problèmes à résoudre, et les émotions constituent des solutions à ces défis, contraintes et problèmes. En coordonnant et en orchestrant les sentiments, l'activation, les intentions et l'expression, les émotions « établissent notre position vis-à-vis de notre environnement » (Levenson, 1999) et « nous dotent de réponses spécifiques et efficaces qui sont adaptées à des problèmes de survie physique et sociale » (Keltner & Gross, 1999).

Certains soutiennent que les émotions ne sont d'aucune utilité. Ils estiment que les émotions perturbent l'activité en cours, désorganisent le comportement et nous dépouillent de notre rationalité et de notre logique (Hebb, 1949 ; Mandler, 1984). Ces chercheurs pensent que les émotions avaient des fonctions importantes dans l'évolution il y a des milliers d'années, mais plus dans le monde moderne (p. ex., Buss *et al.*, 1998). Cette position est en contraste frappant avec l'assertion selon laquelle les émotions hiérarchisent les comportements de façon à optimiser l'ajustement aux exigences auxquelles nous faisons face. Tout le monde convient que les émotions affectent notre façon de penser, de sentir et de nous comporter. La question reste toutefois de savoir si les émotions sont adaptatives et fonctionnelles, ou si elles sont inadaptées et dysfonctionnelles (voir encadré 12.1).

La raison pour laquelle les deux faces de la question « fonctionnel *vs* dysfonctionnel » font sens réside dans le fait que les deux sont correctes. Les émotions existent à la fois comme un chef-d'œuvre du « design » de l'évolution (comme l'ont souligné les théoriciens de l'émotion) et aussi comme un excédent de bagages à l'âge de raison (comme l'ont souligné les stoïciens, les bouddhistes et autres).

L'émotion humaine opère en effet comme un système à deux faces (Levenson, 1999). Le noyau biologique du système de l'émotion est quelque chose que les humains partagent avec d'autres animaux ; cette partie du système de l'émotion a évolué pour résoudre les tâches fondamentales de la vie. Parce que seules peu de tâches de la vie sont véritablement fondamentales, le système des émotions répond d'une manière stéréotypée qui recrute et orchestre un ensemble limité mais très approprié de réponses. Cette façon de répondre peut être caractérisée comme une « recette éprouvée par le temps » (pour reprendre un terme de Levenson, 1999, et pour capturer l'esprit du contenu du tableau 12.2). Lorsqu'ils sont appropriés aux situations, ces moyens automatisés de répondre à des problèmes peuvent être hautement adaptatifs. Mais ils peuvent aussi être inappropriés à la situation lorsqu'ils sont activés dans d'autres circonstances. Après tout, attaquer ses adversaires

Encadré 12.1.
Le rôle de l'émotion dans le développement

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour comprendre pourquoi les Vulcains ne seront jamais aussi futés que les humains.

Dans le monde de science-fiction de *Star Trek*, les Vulcains incarnent une race de gens qui nient et rejettent leurs émotions, cherchant constamment à les surmonter. Ils représentent également une race d'êtres très intelligents, doués d'une grande logique et ayant un étonnant développement cognitif. Les Vulcains croient qu'ils ont ces nobles acquis cognitifs parce qu'ils rejettent leurs émotions.

Rejeter les émotions pour enrichir le développement cognitif est plus de la fiction que de la science. Le système de l'émotion est en effet un allié essentiel dans le développement du système cognitif. Que faire si le bébé Vulcain refuse de sourire ou de montrer un intérêt spontané ? La quantité et la qualité de l'interaction sociale entre les petits et ceux qui les soignent auraient décliné. Les sourires sociaux mènent à l'approche de personnes donnant des soins et aux interactions avec celles-ci. Sans sourires fréquents, les bébés Vulcains n'auraient pas les moyens d'être l'objet d'un flux constant de stimulations et de défis de la part des autres, ce qui est pourtant nécessaire à leur développement cognitif, à la mise en perspective, au jeu de rôle et à l'intériorisation des règles.

L'intérêt est une émotion qui naît de la nouveauté et du changement de l'environnement. Sans intérêt, le Vulcain manquerait d'une ressource intérieure de motivation lui permettant d'explorer son environnement physique, à savoir ramasser des objets, les secouer, les lancer et mener toutes sortes d'expériences sur le monde. Les bébés qui expriment des émotions positives comme l'intérêt et la joie attirent vers eux, ceux qui les soignent, et cette relation à des figures d'attachement est, pour l'enfant, un tremplin pour une exploration croissante, un jeu progressif, une réduction de la méfiance vis-à-vis des étrangers, et un gain de sociabilité avec les autres en dehors de la relation bébé-donneur de soin (Colin, 1996).

La colère lors des « terribles duels » aide à promouvoir, chez l'enfant d'âge préscolaire, l'autonomie (Dunn & Murn, 1987). Imaginez l'enfant Vulcain incapable de se mettre en colère lorsqu'on l'empêche d'atteindre un but. Il ou elle n'aurait montré que peu voire pas de protestation face aux contraintes et aux inconforts. Il ou elle n'aurait ressenti que peu de motivation à s'engager dans la réflexion et la résolution de problèmes nécessaires pour renverser et surmonter les obstacles.

La tristesse, la honte, la culpabilité, la sympathie et l'empathie sont des ingrédients émotionnels dans le développement du comportement prosocial. Sans les informations fournies par ces émotions, l'enfant Vulcain peinerait à apprendre qu'il est néfaste de s'emparer du précieux jouet d'un autre enfant. L'empathie et la tristesse permettent à l'enfant de comprendre les conséquences délétères pour l'autre enfant (Davidson, Turiel & Black, 1983). La honte et la culpabilité rendent douloureux le fait de violer les règles sociales et les normes morales. La honte pousse le soi à se dire qu'il a agi de manière inadéquate ou inacceptable pour les autres (Orth, Berking & Burkhardt, 2006). La culpabilité motive les comportements réparateurs qui aident à maintenir notre relation avec les autres (Zeelenberg & Breugelmans, 2008).

Les chercheurs intéressés par les émotions sont quant à eux connus pour leurs études sur la façon dont les changements émotionnels facilitent le développement cognitif (Abe & Izard, 1999 ; Larson & Asmussen, 1991). Une analyse intéressante de ce processus apparaît dans *Le Journal d'Anne Frank*. Ses écrits montrent des expériences d'intense émotion rapidement suivies par des niveaux plus élevés de la pensée (Haviland & Kramer, 1991). Les expériences émotionnelles (p. ex., peur, colère, dégoût, tristesse) contribuent de manière motivationnelle à la construction mentale active du concept de soi chez l'adolescent, à sa découverte du sens, à son investigation du soi idéal et des soi possibles, et à sa pensée abstraite en général. De cette façon, les émotions attisent le développement cognitif.

n'est pas toujours le meilleur moyen de gérer une situation. Pour que les émotions soient adaptatives dans de multiples situations, elles ont besoin d'être régulées et contrôlées.

Comme le souligne Robert Levenson (1999), dans le monde moderne, des tigres sautent rarement sur nous, les gens volent rarement notre nourriture et des bêtes sauvages menacent rarement la vie de nos enfants. Les menaces d'aujourd'hui sont sur une plus petite échelle et donc ne nécessitent pas le même genre de mobilisation massive de nos systèmes d'émotion. Devenir compétent(e) dans la régulation de nos émotions s'améliore généralement avec l'expérience et constitue un engagement tout au long de la vie (Carstensen, 1995 ; Gross *et al.*, 2002). En fin de compte, le fait que les émotions nous servent bien dépend de notre capacité à autoréguler nos systèmes d'émotion de telle sorte que nous expérimentions la régulation des émotions plutôt que la régulation par l'émotion (Gross, 1999).

6. Est-il possible de contrôler nos émotions ?

Le ton du chapitre jusqu'ici indiquait que les émotions constituent des atouts fonctionnels qui génèrent des réactions d'adaptation automatiques et efficaces qui nous aident à résoudre les problèmes fondamentaux de la vie. En d'autres termes, les émotions sont fondamentalement « bonnes ». Mais les personnes qui étudient la régulation émotionnelle insistent sur le fait qu'il arrive que les émotions ne nous aident pas, et peuvent parfois nous faire du mal en même temps qu'elles nous aident (Gross, 1998, 2008). Les émotions nous font du mal lorsqu'elles ne sont pas appropriées à la situation, lorsqu'elles arrivent au mauvais moment, ou lorsqu'elles surviennent avec un niveau d'intensité inapproprié. C'est à ces moments que l'on désire intervenir pour prendre le contrôle afin de réguler ou de changer nos émotions. Les émotions sont souvent des réactions automatiques, mais ceci ne veut pas dire qu'il n'y a pas de nombreuses occasions dans le flux d'un épisode émotionnel pour intervenir et changer la direction qu'il prend.

La régulation émotionnelle désigne la manière dont nous essayons d'influencer les émotions que nous ressentons, le moment auquel nous les ressentons, et la manière dont nous vivons et exprimons ces émotions (Gross, 2008). La régulation émotionnelle fait également allusion à la part de l'émotion que nous tentons de contrôler : nos sentiments, nos réactions corporelles, nos pulsions motivationnelles ou l'expression de nos émotions. De plus, la régulation émotionnelle implique les efforts pour changer la latence, l'ampleur et la durée d'une émotion (en d'autres termes, quand elle commence, quel niveau d'intensité elle atteint, et combien de temps elle dure). Pour illustrer comment et quand les gens essaient d'intervenir pour réguler une émotion, James Gross décompose le flux d'un épisode émotionnel, comme vous pouvez le voir dans la figure 12.6. Une émotion commence par une situation, ce qui dans le chapitre a été décrit comme un événement de vie important. Dans une situation émotionnelle, il y a généralement un certain degré de gestion ou de modification. La personne dirige également son attention vers certains événements de vie plutôt que d'autres. Ces situations sont évaluées, interprétées et réévaluées. Une réaction adaptative s'ensuit, et une telle action peut modifier n'importe quel aspect de l'épisode émotionnel. Prenons un bref exemple : imaginons que votre téléphone sonne et qu'un(e) ami(e) vous invite à dîner. Au début, vous décidez de répondre (ou non) au téléphone, et ensuite, vous pourriez suggérer une activité alternative. Durant la conversation, vous pourriez concentrer votre attention sur votre ami(e) et le projet d'aller manger, ou alors vous pourriez rêvasser ou griffonner sur un bout de papier. Durant la conversation, vous élaborez

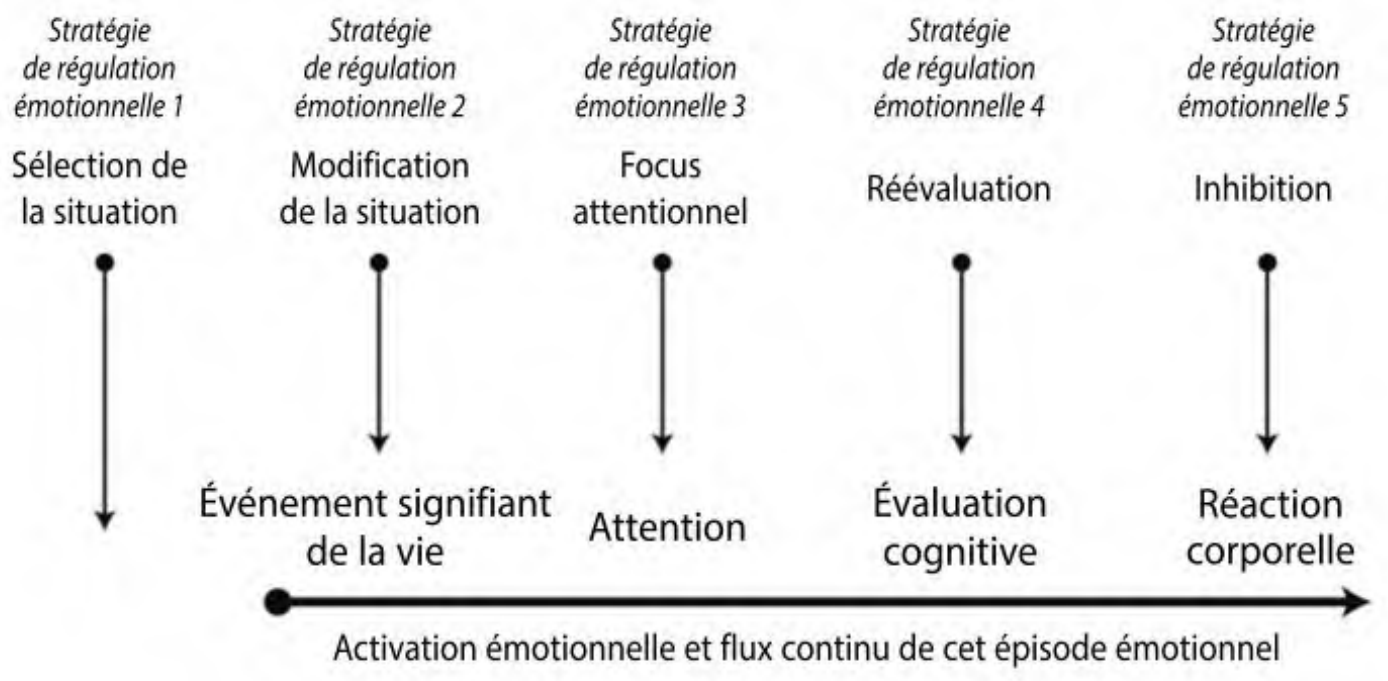


Figure 12.6.
Flux d'un épisode émotionnel typique et cinq occasions pour réguler cette émotion

une flopée d'évaluations : « L'invitation est-elle bien ou non ? L'invitation est-elle familière ou inattendue ? Y a-t-il des enjeux importants ? » Toutes ces évaluations seront réévaluées durant le dîner. De plus, durant le dîner, vous aurez également des réactions d'adaptation, comme le fait d'exprimer de la reconnaissance, de vous dévoiler à l'autre personne, de tenter d'obtenir le soutien de votre ami(e), etc. L'idée est que vous avez un grand nombre d'occasions pour réguler vos émotions au cours de tout épisode émotionnel, et ces occasions de régulation émotionnelle sont indiquées par les flèches verticales descendantes dans la figure 12.6.

6.1 *Stratégies de régulation émotionnelle*

Il existe cinq opportunités d'intervention pour réguler un épisode émotionnel. Ces occasions sont indiquées dans la partie supérieure de la figure 12.6 : la sélection de la situation, la modification de la situation, le focus attentionnel, la réévaluation et l'inhibition. Les quatre premières stratégies de régulation émotionnelle sont proactives par rapport à l'expérience émotionnelle, la dernière étant réactive par rapport à celle-ci (Gross, 2002 ; Gross & Thompson, 2007). Il existe probablement une centaine de stratégies de régulation émotionnelle différentes, donc les cinq stratégies indiquées dans la figure 12.6 représentent des catégories ou des familles de stratégies.

La figure 12.6 présente cinq stratégies de régulation émotionnelle distinctes, bien que les gens tendent à utiliser plusieurs stratégies de régulation émotionnelle durant le même épisode émotionnel (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2013). De plus, certaines stratégies sont plus efficaces que d'autres. Par exemple, la réévaluation et le focus attentionnel sont efficaces pour réguler les émotions négatives, alors que la suppression ne l'est pas (Augustine & Hemenover, 2009). De plus, certaines personnes disposent de plus de stratégies de régulation émotionnelle que d'autres ; par exemple, les femmes disposent généralement d'un éventail plus large de stratégies de régulation émotionnelle que les hommes (Nolen-Hoeksema, 2012).

6.1.1 Sélection de la situation

La première opportunité d'intervention pour influencer la trajectoire d'une expérience émotionnelle est la sélection de la situation. La sélection de la situation est le fait de prendre des mesures pour rendre une expérience émotionnelle plus ou moins susceptible d'arriver. Parfois, la sélection de la situation est un effort stratégique pour empêcher une émotion de se lancer (p. ex., « Si j'y vais, je vais être triste. Donc, je ne vais justement pas y aller. »). Toutefois, de manière plus générale, la sélection de la situation implique de décider que faire, où aller, avec qui passer du temps, dans quelles activités s'engager, quels rendez-vous garder, que faire après le boulot, que faire pendant le temps libre, et que prévoir pour un samedi après-midi. En sélectionnant une situation plutôt qu'une autre, nous influençons la probabilité de rencontrer ou non certains événements de vie. En sélectionnant les événements de vie auxquels nous nous exposons, nous biaisons de manière significative les émotions que nous allons vivre ou non. Si nous rendons visite à un(e) ami(e), nous allons probablement ressentir de la joie ; si nous nettoyons la toilette, nous allons probablement ressentir du dégoût ; et si nous nous rendons à un entretien d'embauche, nous allons probablement ressentir de multiples émotions telles que l'intérêt et la peur tout en évitant d'autres émotions telles que le regret.

6.1.2 Modification de la situation

Les événements significatifs de la vie se déploient graduellement. Le fait d'être confronté à une brute commence avec de la peur, mais la situation peut se renverser plusieurs fois vu que chaque acteur cherche à modifier la situation. En voyant le visage et la posture fâchés de la brute, nous pouvons modifier la situation en exprimant du défi ou de l'apaisement, en racontant une blague ou en lançant une insulte, en amenant un(e) ami(e) plus grand(e) ou en gérant la situation seul(e), ou en utilisant d'autres stratégies. De manière similaire, un cours qui commence de manière ennuyeuse n'est pas obligé de le rester, car les étudiant(e)s peuvent faire des suggestions pour modifier le contenu ou la méthodologie du cours. De plus, les conversations qui commencent sous forme de dispute animée ne mènent pas nécessairement à de la colère, des reproches et du mépris, si l'une des personnes (ou les deux) intervient pour modifier le flux de la discussion en s'excusant, en se montrant préoccupée, en se montrant soutenante, en demandant des conseils, ou en se comportant de façon prosociale. La modification de la situation implique essentiellement une adaptation centrée sur le problème (Lazarus & Folkman, 1984), des efforts pour établir un contrôle primaire sur la situation (Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982) et une recherche de soutien social (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Parfois, les situations peuvent être modifiées simplement en les quittant (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010).

6.1.3 Focus attentionnel

La sélection de situation et la modification de la situation sont des stratégies de régulation émotionnelle relativement actives. Le fait de modifier le focus attentionnel ne modifie pas la situation mais, plutôt, réoriente l'attention au sein de cette situation. Au sein de toute expérience émotionnelle, il y a différents aspects sur lesquelles nous pouvons centrer notre attention. En auditoire, vous pourriez faire attention au contenu du cours, à la cravate du professeur, à la personne assise à vos côtés, à la température de la salle, à la scène qui se passe dehors, visible par la fenêtre, ou aux mails que vous recevez sur votre téléphone. Si vous êtes coincé(e) dans une longue file, vous pourriez faire attention à cette longue file frustrante ou à la discussion intéressante que vous pouvez avoir avec votre ami(e). Lorsqu'un enfant fait face à une situation menaçante, telle qu'aller chez le/la dentiste, l'enfant peut essayer de penser à autre chose, par exemple le fait de recevoir une glace par après. Bien qu'il existe un grand nombre de stratégies de focus attentionnel possibles, la distraction semble être la préférée de la plupart des gens. Le fait de dessiner, par exemple, semble être une stratégie de régulation attentionnelle efficace pour diminuer les émotions négatives (Dalebroux, Goldstein & Winner, 2008 ; Drake & Winner, 2013). Le contraire de la distraction est la rumination. La rumination (c'est-à-dire un focus maintenu sur un objet) par rapport à des événements positifs est ce qu'on appelle « savourer », et peut apporter des bénéfices (Bryant, 1989), mais la rumination par rapport à des événements négatifs est généralement une mauvaise stratégie de régulation émotionnelle qui a tendance à augmenter la durée et l'intensité d'émotions négatives telles que la détresse, la peur ou la colère (Bushman, 2002 ; Spasojevic & Alloy, 2001).

6.1.4 Réévaluation

La réévaluation est définie comme le fait de « changer la façon dont un individu conçoit une situation potentiellement génératrice d'émotions dans le but de modifier son impact émotionnel » (John & Gross, 2004, p. 1302). Les pensées pouvant être modifiées

(réévaluées) incluent ce que la personne pense de la situation (c'est-à-dire l'évaluation primaire) et comment y faire face (c'est-à-dire l'évaluation secondaire). La réévaluation implique de modifier le sens, la signification d'une situation. Si quelqu'un vous bouscule dans un couloir, vous pourriez ressentir de la colère, à moins que vous preniez le temps de réfléchir aux raisons pour lesquelles cet événement a eu lieu. Si cet accrochage est réévalué comme un accident, votre colère va probablement se dissiper. Si cet accrochage est réévalué sous forme d'empathie – car la personne est surmenée et doit se dépêcher pour éviter de se faire crier dessus par le boss –, votre colère pourrait se transformer en sympathie, en pitié et même en comportement prosocial (Gross & John, 2003). Dans d'autres situations, nous pourrions reconsidérer un événement tragique (p. ex., un diagnostic de cancer) et, après une réflexion et une réévaluation, voir cet événement comme une bénédiction, un tremplin qui nous donne l'occasion de retrouver un(e) proche ou de nous interroger sur le vrai sens de la vie. Une stratégie de réévaluation particulièrement efficace est la « réévaluation fonctionnelle négative », dans laquelle la personne reconnaît que l'événement est mauvais, mais pas tragique (p. ex., « C'est frustrant d'être enquiquiné(e), mais je peux le supporter ») (Crista, Tatar, Nagy & David, 2012). La réévaluation peut être utilisée soit pour réguler vers le bas ou changer une émotion négative, ou pour réguler vers le haut une émotion positive. De manière générale, la réévaluation est une stratégie de régulation émotionnelle hautement efficace, car les gens qui ont tendance à utiliser la réévaluation tendent également à connaître un meilleur bien-être psychologique, social et physique (Gross & John, 2003 ; Karademas, Tsalikou & Tellarou, 2010).

6.1.5 Inhibition

L'inhibition est différente des quatre stratégies de régulation émotionnelle précédentes, dans le sens où elle est utilisée pour modifier une expérience émotionnelle qui est déjà en cours, y compris ses composantes de sentiments, d'activation corporelle, intentionnelle et d'expression. L'inhibition est une stratégie pour réguler vers le bas un ou plusieurs de ces aspects de l'émotion, tel le fait de diminuer un sentiment ou une activation corporelle, par exemple en prenant une profonde respiration ou en essayant d'inhiber une expression faciale.

L'inhibition implique principalement des « ne fais pas cela » : ne rigole pas en entendant une blague politiquement incorrecte, ne te montre pas fâché(e) face à ton/ta supérieur(e), n'affiche pas ta peur durant un entretien d'embauche, ne pleure pas durant un film triste. À la différence des stratégies de régulation émotionnelle précédentes, l'inhibition est généralement une stratégie peu adaptative, car elle se retourne souvent contre la personne et produit des effets secondaires sociaux négatifs. L'inhibition se retourne contre nous lorsque nous tentons d'inhiber une émotion ou l'une de ses composantes, car ceci mène généralement à une augmentation, et non à une diminution, de cette émotion ou de ses composantes (p. ex., elle augmente le rythme cardiaque plutôt que de le diminuer ; Gross & Levenson, 1993). L'inhibition tend également à mener à des coûts sociaux, car nous nous sentons généralement plus mal à l'aise avec des partenaires d'interaction qui cherchent à inhiber leurs émotions, plutôt que de les exprimer de manière naturelle (Butler *et al.*, 2003). Généralement, l'inhibition est une stratégie brusque, et ce qui marche le mieux dans le cadre de la régulation émotionnelle sont les interventions flexibles, spécifiques et sensibles à la situation.

Dans l'ensemble, la régulation émotionnelle est une compétence, et plus les gens disposent de cette compétence, meilleur sera leur fonctionnement. En d'autres termes, la

qualité de la régulation émotionnelle des gens prédit la qualité de leur fonctionnement dans divers domaines, tels que de bonnes relations avec les pairs (Lopes, Salovey, Cote & Beers, 2005), de bonnes relations avec les enseignant(e)s (Grazziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007) et de bonnes performances scolaires (Gumora & Arsenio, 2002).

7. Quelle est la différence entre émotion et humeur ?

Une sixième question fondamentale portant sur la nature de l'émotion peut être formulée comme suit : quelle est la différence entre émotion et humeur ? (Ekman & Davidson, 1994 ; Russell & Barrett, 1999). Plusieurs critères distinctifs peuvent être énumérés (Goldsmith, 1994), mais trois nous semblent particulièrement parlants : les antécédents différents, les spécificités liées à certaines actions et les divers régimes temporels.

Tout d'abord, il convient de signaler que les émotions et les humeurs ont des antécédents différents. Les émotions émergent de situations signifiantes de la vie et d'évaluations quant à leur importance pour notre bien-être. Les humeurs émergent, quant à elles, de processus qui sont mal définis et sont souvent inconnus (Goldsmith, 1994). Les humeurs occupent généralement le second plan de la conscience, alors que les émotions se trouvent clairement au premier plan (Rosenberg, 1998). Deuxièmement, en ce qui concerne la spécificité liée à certaines actions, les émotions influencent la plupart du temps le comportement et dirigent des séquences d'actions spécifiques. Les humeurs, elles, influencent le plus souvent la cognition et dirigent les manières de penser des personnes (Davidson, 1994). Troisièmement, en ce qui concerne les divers régimes temporels, les émotions résultent d'événements de courte durée, qui se mesurent en secondes et peut-être en minutes, alors que les humeurs résultent d'événements mentaux qui durent des heures et peut-être des jours. Les humeurs sont ainsi plus durables que les émotions (Ekman, 1994a).

7.1 *L'humeur au quotidien*

La plupart des gens ont environ 1000 minutes d'éveil sur une journée, mais seules quelques-unes de ces minutes incluent réellement une émotion typique comme la colère, la peur ou la joie (Clark, Watson & Leeka, 1989 ; Watson & Clark, 1994). En revanche, une personne vit en général un flux continu et omniprésent d'humeurs. Bien que les émotions soient relativement rares dans l'expérience quotidienne, les gens sont toujours en train de ressentir quelque chose. Ce qu'ils ressentent généralement est une humeur, une manière de sentir qui existe souvent comme le reflet d'un épisode émotionnel déjà vécu (Davidson, 1994).

L'humeur – ou l'affect – est un état subjectif simple, sans réflexion. Il s'agit d'un état mental, mais pas d'un état cognitif, car il n'y a pas un objet précis sur lequel il y a une concentration ou qui est interprété. L'humeur est plutôt une sorte de baromètre de notre fonctionnement psychologique et physiologique sous-jacent (Thayer, 1996). L'humeur est constamment présente dans la conscience. L'humeur est un mélange de deux dimensions : la valence et l'excitation (Russell, 2003 ; Yik, Russell & Steiger, 2011). La valence désigne la dimension de plaisir *vs* déplaisir ; l'excitation désigne la dimension d'activation *vs* désactivation. Dans l'ensemble, l'humeur est simplement une question de bien ou de mal, de

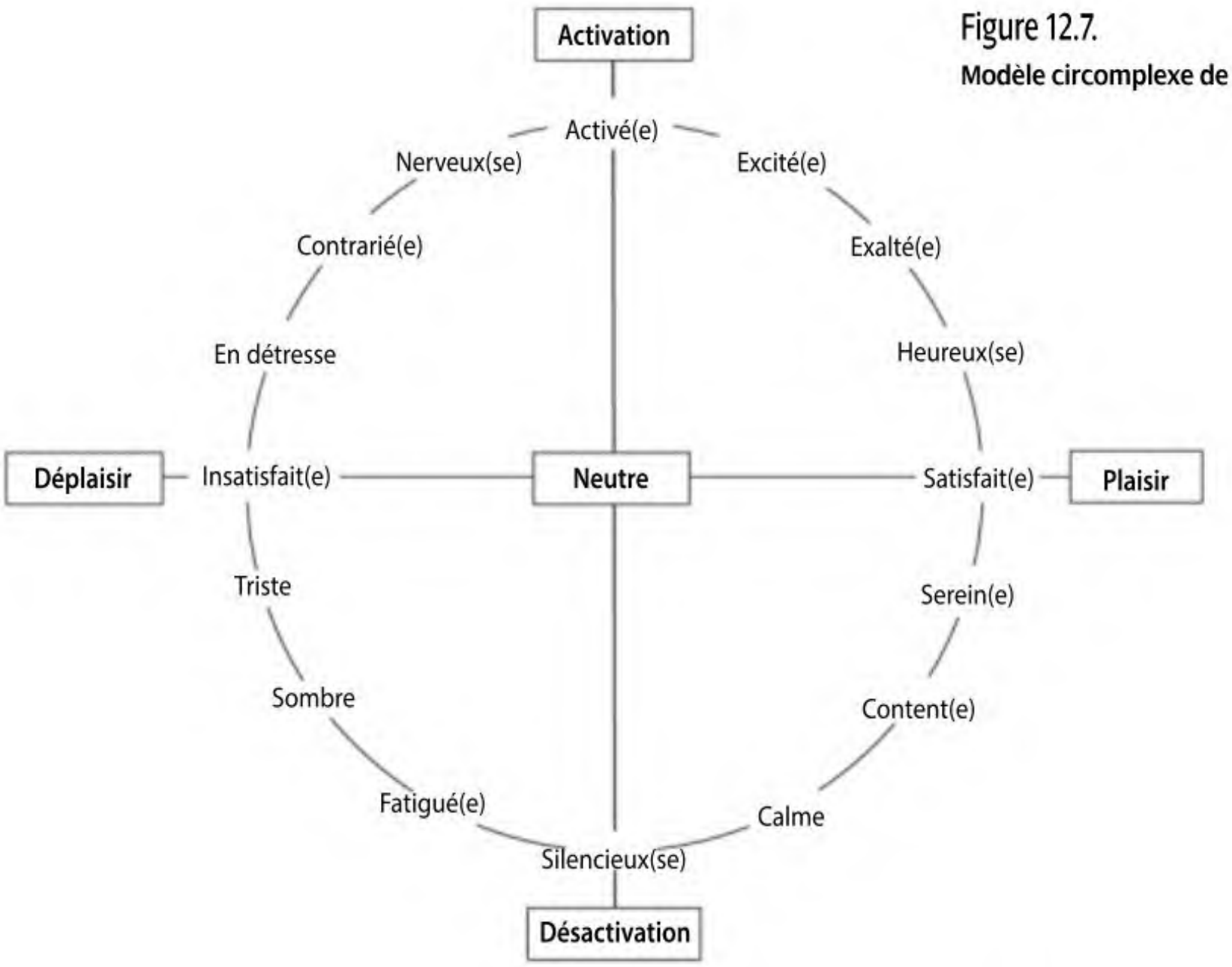


Figure 12.7.
Modèle circomplexe de l'humeur

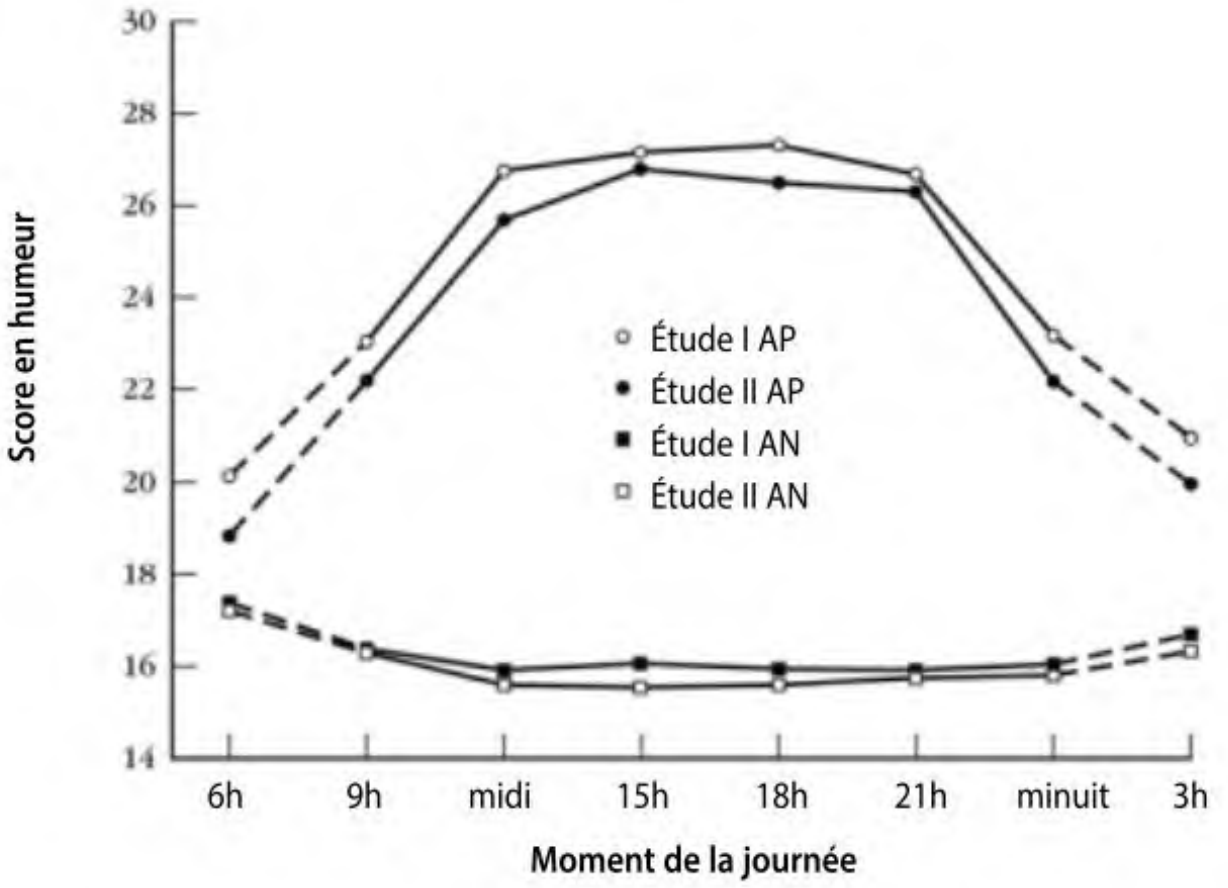
somnolent ou d'énergique. Une représentation du modèle circomplexe de l'humeur de James Russell apparaît dans la figure 12.7.

Sur l'axe *x* se trouve la dimension de valence (de plaisir-déplaisir), sur l'axe *y* se trouve la dimension d'excitation (d'activation-désactivation), et au centre du modèle circomplexe se trouve un état subjectif neutre qui n'est ni déplaisant, ni plaisant et ni désactivé, ni activé. Lorsqu'on s'éloigne du point central vers les extrémités du modèle, l'humeur acquiert une valence et une excitation : quelqu'un peut avoir une humeur positive et activée (exalté(e)), positive et désactivée (content(e)), négative et activée (contrarié(e)) ou négative et désactivée (sombre). Certains chercheurs préfèrent faire une rotation de ce modèle de 45 degrés, de manière à ce que l'« excitation énergétique » (exaltation) se trouve au sommet du circomplexe, les autres extrémités devenant « fatigue tendue », « fatigue calme » et « énergie calme » (Thayer, 1996, 2012). D'autres chercheurs en émotions préfèrent combiner le plaisir et l'activation en « affect positif » et le déplaisir et la désactivation en « affect négatif » (Watson & Tellegen, 1985).

Le modèle circomplexe est utile pour décrire l'expérience (la phénoménologie) de l'affect, car il suffit de connaître deux variables pour déterminer l'humeur d'une personne. À quel point te sens-tu positif ou positive ? Et à quel point te sens-tu excité(e) ? L'humeur de la personne peut être inférée à partir des réponses à ces deux questions en utilisant le modèle circomplexe dans la figure 12.7. Ce qui est plus compliqué dans l'humeur est le constat que l'humeur positive et l'humeur négative sont des façons indépendantes – et non opposées – d'éprouver un sentiment (Diener & Emmons, 1984 ; Diener & Iran-Nejad, 1986). Par exemple, lors d'un entretien d'embauche, les gens déclarent souvent qu'ils éprouvent simultanément des sentiments positifs et négatifs. Ainsi, la personne qui passe un entretien

Figure 12.8.

Niveaux de l'Affect Positif (AP) et de l'Affect Négatif (AN) en fonction du moment de la journée, mesurés par deux études



d'embauche se sent généralement à la fois heureuse et en détresse, à la fois excitée et tendue. L'affect positif varie aussi systématiquement en fonction du cycle veille-sommeil, ce qui n'est pas le cas de l'affect négatif (Watson *et al.*, 1999). Comme le montre la figure 12.8, le niveau de l'affect positif est assez faible au réveil. Il augmente rapidement dans la matinée et continue à augmenter graduellement au cours de l'après-midi jusqu'à ce qu'il rencontre son apogée entre 18 h et 19 h. L'affect positif décline ensuite rapidement le soir, pour revenir à son faible niveau du début de matinée (Clark, Watson & Leeka, 1989).

L'affect positif reflète un engagement agréable. C'est un système « Go » (Thayer, 2012). Il exprime le niveau actuel de plaisir, d'enthousiasme et de progrès d'une personne vers ses buts. Les gens qui éprouvent un affect positif élevé se sentent généralement enthousiastes et manifestent de l'énergie, de la vigilance et de l'optimisme, alors que ceux qui éprouvent un affect positif faible se sentent généralement léthargiques, apathiques et en proie à l'ennui.

L'affect négatif reflète un engagement désagréable. C'est un système « Stop » (Thayer, 2012). Les personnes qui éprouvent un affect négatif élevé ressentent généralement l'insatisfaction, la nervosité et l'irritabilité, tandis que celles qui éprouvent un affect négatif faible sont relativement calmes et détendues. Ces sentiments de vigilance/vivacité *vs* ennui (affect positif) et d'irritabilité *vs* détente (affect négatif), plutôt que des états émotionnels typiques de joie et de peur, constituent le caractère essentiel de l'expérience affective quotidienne et en cours.

Les affects positifs et négatifs n'appartiennent pas seulement aux humeurs mais aussi à de larges systèmes cognitifs, motivationnels, biologiques et comportementaux (Clark, Watson & Mineka, 1994). L'affect positif reflète un système motivationnel appétitif axé sur la récompense (Fowles, 1988), tandis que l'affect négatif reflète un système motivationnel dissuasif axé sur la punition (Gray, 1987a, b). Fondamentalement, l'affect positif et une bonne humeur soutiennent le comportement d'approche, tandis que l'affect négatif et une mauvaise humeur soutiennent l'arrêt et le retrait (Thayer, 2012 ; Watson *et al.*, 1999). Le système de l'affect positif a ses propres substrats neuronaux, à savoir les voies dopaminergiques. Ces voies sont activées par l'attente d'événements souhaitables (Wise, 1996 ; Ashby, Isen & Turken, 1999) et génèrent des affects positifs et un comportement d'approche (sans impacter les sentiments négatifs). Le système de l'affect négatif a ses propres substrats neuro-

naux, à savoir les voies sérotoninergiques et noradrénergiques. Ces voies sont activées par l'attente d'événements négatifs (MacLeod, Byrne & Valentine, 1996) et génèrent des affects négatifs et un comportement de retrait (sans impacter les sentiments positifs).

7.2 *Affect positif*

L'affect positif désigne un sentiment quotidien, de bas niveau, et généralement de bien-être (Isen, 1987). C'est la lumière chaude qui accompagne si souvent les expériences agréables au quotidien, comme faire une promenade dans un parc par une journée ensoleillée, recevoir un cadeau inattendu ou de bonnes nouvelles, écouter de la musique ou faire des progrès dans une tâche. Alors que nous nous concentrons sur le paysage du parc, les bonnes nouvelles, la musique agréable ou la rétroaction positive, un sentiment de douceur surgit inconsciemment. Nous pouvons sourire, siffler en marchant, rêvasser à des souvenirs heureux ou parler avec enthousiasme, mais les sentiments positifs restent généralement en dehors de notre attention consciente. En fait, si quelqu'un attire notre attention sur notre bonne humeur (« ne sommes-nous pas de bonne humeur aujourd'hui ? »), c'est paradoxalement le début de la fin de l'affect positif.

Ce manque de conscience de l'affect positif contraste avec les émotions positives les plus intenses comme la joie qui, elles, retiennent notre attention. Le but d'une émotion est de capter l'attention et d'orienter les comportements d'adaptation (ainsi, la personne peut s'adapter efficacement aux exigences de la situation). L'affect positif est plus subtil. Il n'affecte ni l'attention ni le comportement. En revanche, il influence subtilement le flux du traitement de l'information, à savoir ce que nous pensons, les décisions que nous prenons, notre créativité, nos jugements, nos prises de risques, etc. (Isen, 1987, 2002).

7.2.1 Les conditions pour se sentir bien

Les gens ont parfois des difficultés à expliquer pourquoi ils se sentent bien. Si on le leur demande, ils disent habituellement que la vie va bien d'une manière générale. Les chercheurs qui s'intéressent à l'humeur étudient, quant à eux, les conditions qui conduisent les gens à se sentir bien. La plupart de ces conditions créent des affects positifs de telle sorte que les gens restent ignorants de la source causale de leur bonne humeur (Isen, 1987). Examinons ces manipulations expérimentales induisant des affects positifs et consistant à induire un petit gain, un amusement ou un plaisir : trouver de l'argent (Isen & Levin, 1972), recevoir un sac de bonbons (Isen & Geva, 1987 ; Isen, Niedenthal & Cantor, 1992), recevoir un échantillon gratuit (Isen, Clark & Schwartz, 1976), recevoir une barre chocolatée (Isen *et al.*, 1985 ; Isen, Daubman & Nowicki, 1987), apprendre qu'une performance est accomplie avec succès (Isen, 1970), recevoir un cookie (Isen & Levin, 1972), recevoir des rafraîchissements tels qu'un jus d'orange (Isen *et al.*, 1985), être gratifié(e) d'une rétroaction positive (Isen, Rosenzweig & Young, 1991), penser à des événements positifs (Isen *et al.*, 1985), vivre un moment ensoleillé (Kraut & Johnston, 1979), regarder un film amusant (Isen & Nowicki, 1981), ou noter des dessins humoristiques (Carnevale & Isen, 1986).

Une fois initiée par un événement déclenchant (p. ex., recevoir un petit cadeau), la douce lueur d'une humeur positive se poursuit jusqu'à 20 minutes (Isen, Clark & Schwartz, 1976). Parce qu'ils aiment se sentir bien, les gens qui sont heureux prennent des décisions et agissent de manière à maintenir leur bonne humeur pendant plus de 20 minutes (Forest *et al.*, 1979 ; Isen *et al.*, 1978). Plus souvent, cependant, un événement antagoniste ou une

tâche quelconque vient interrompre et détourner notre attention de l'événement induisant l'affect positif. Nous perdons notre humeur positive en nous engageant dans des événements neutres et désagréables (p. ex., un travail ennuyeux, les embouteillages, les mauvaises nouvelles, une tentative qui tourne mal).

7.2.2 Les avantages de se sentir bien

Comparativement aux personnes d'humeur neutre, les personnes qui connaissent des conditions leur permettant de se sentir bien sont plus susceptibles d'aider les autres (Isen & Levin, 1972), d'agir de manière sociable (c'est-à-dire engager des conversations ; Batson *et al.*, 1979), d'exprimer une plus grande sympathie pour les autres (Veitch & Griffitt, 1976), d'être plus généreuses envers les autres (Isen, 1970) et envers elles-mêmes (Mischel, Coates & Raskoff, 1968), de prendre des risques (Isen & Patrick, 1983), d'agir de façon plus coopérative et moins agressive (Carnevale & Isen, 1986), de résoudre les problèmes de façon créative (Isen, Daubman & Nowicki, 1987), de persister face à la rétroaction d'échec (Chen & Isen, 1992), de prendre des décisions plus efficacement (Isen & Means, 1983) et de montrer une plus grande motivation intrinsèque à l'égard d'activités intéressantes (Isen & Reeve, 2003). Prenons deux exemples de bénéfices tirés du fait de se sentir bien.

L'affect positif facilite notre volonté d'aider les autres (Isen & Levin, 1972). Un groupe de chercheurs a mené une étude de terrain dans un centre commercial local, dans lequel ils ont rempli aléatoirement le monnayeur de retour de pièces d'une cabine téléphonique donnant ou ne donnant pas le change. Leur idée était que chacun vérifierait la fente à monnaie après avoir effectué son appel téléphonique, et que ceux qui trouveraient la petite monnaie se sentiraient bien, alors que ceux qui ne trouveraient pas de petite monnaie continueraient à ressentir leur humeur régulière quotidienne. Chaque fois qu'un participant sortait de la cabine téléphonique, les chercheurs prenaient des dispositions pour qu'une jeune femme se promène avec une pile de livres dans les bras et fasse tomber « accidentellement » sa pile de livres devant le/la participant(e). Si l'affect positif facilite l'acte d'aider les autres, alors les participant(e)s qui ont reçu la petite monnaie devraient être beaucoup plus susceptibles d'aider la femme que les participant(e)s n'ayant pas reçu de petite monnaie. Les résultats apparaissent dans le tableau 12.3. Les gens dans leur humeur quotidienne normale et régulière (n'ayant pas reçu le petit cadeau) n'ont presque jamais fourni de l'aide (seule 1 personne sur 25 a aidé). Les gens de bonne humeur, quant à eux, ont presque toujours fourni de l'aide (14 personnes sur 16 ont aidé). Ces résultats montrent qu'un sentiment agréable, même très léger, augmente de façon spectaculaire la volonté des gens d'aider un inconnu dans le besoin.

L'affect positif facilite également la flexibilité cognitive (Isen, Niedenthal & Cantor, 1992) et la résolution créative de problèmes (Estrada, Isen & Young, 1994, 1997 ; Isen *et al.*, 1987).

Tableau 12.3.
Effet de l'affect positif sur le fait d'aider les autres

Condition	Femmes		Hommes	
	Ont aidé	N'ont pas aidé	Ont aidé	N'ont pas aidé
Affect positif (ont reçu la monnaie)	8	0	6	2
Affect neutre (n'ont pas reçu la monnaie)	0	16	1	8

Source : The effect of feeling good on helping : Cookies and kindness, par A. M. Isen & P. P. Levin, (1972), *Journal of Personality and Social Psychology*, *21*, 384-388. Copyright 1972 de l'American Psychological Association. Reproduit avec permission.

Alice M. Isen et ses collègues (1987) ont induit un affect positif ou neutre chez des groupes d'étudiants universitaires et leur ont demandé ensuite de résoudre l'une des deux tâches de résolution de problèmes nécessitant de la créativité, à savoir, pour les uns, le test de la bougie (Dunker, 1945) et, pour les autres, le « Remote Associates Test » (RAT ; Mednick, Mednick & Mednick, 1964). Pour le test de la bougie, le participant reçoit un tas de punaises, une bougie et une boîte d'allumettes, ainsi que des instructions pour fixer la bougie au mur (un panneau de liège) de sorte que la bougie puisse brûler sans laisser couler de la cire sur le plancher. Pour le RAT, trois mots (âme, occupé, garde) sont présentés au participant, qui est invité ensuite à produire un quatrième mot ayant une relation avec les trois autres (dans ce cas, « corps »). Les participants dont l'affect était positif ont résolu le test de la bougie avec créativité et ont trouvé des associations créatives (inhabituelles ou « à distance/Remote ») au RAT (Isen *et al.*, 1987). En revanche, le test de la bougie a laissé perplexes les participants dont l'affect était neutre, et ceux-ci ont donné des réponses routinières et stéréotypées au RAT. Ainsi, des avantages en termes de traitement de l'information sont inhérents au fait de se sentir bien (Aspenwall, 1998).

Quant à savoir comment et pourquoi l'affect positif facilite la créativité, la prise de décision, l'efficacité, la sociabilité, le comportement prosocial, la persévérance et ainsi de suite, l'explication n'est pas aussi simple qu'elle pourrait le paraître à première vue. Si l'on privilégie l'humeur sur l'émotion, on constate que l'affect positif influence les processus cognitifs, tels que les souvenirs, les jugements et les stratégies de résolution de problèmes. L'affect positif influe par conséquent sur le contenu de la mémoire (à court terme) de travail, en polarisant sur les pensées, les souvenirs et les attentes qui viennent à l'esprit de l'individu (Isen, 2008 ; Yang, Yang & Isen, 2013). Lorsqu'il s'agit de se sentir bien, l'affect positif sert essentiellement d'indice de récupération pour mettre en lumière le matériel positif gardé en mémoire (Isen *et al.*, 1978 ; Laird *et al.*, 1982 ; Nasby & Yando, 1982 ; Teasdale & Fogarty, 1979). Par conséquent, les personnes qui se sentent bien ont facilement accès à des pensées heureuses et à des souvenirs positifs (par rapport aux personnes qui ont un sentiment neutre). Avec des pensées heureuses et des souvenirs agréables, les personnes montrent une créativité accrue, aident plus les autres, montrent de la persévérance face à l'échec, prennent des décisions de manière efficace, montrent une grande motivation intrinsèque, et ainsi de suite. Ceci aide à expliquer pourquoi les affects positifs à court terme aident les gens à réussir dans un large éventail de domaines de la vie, parmi lesquels le mariage, l'amitié, les revenus, le travail et la santé (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

Résumé

Ce chapitre traite de six questions centrales pour la compréhension de la nature de l'émotion. La première question est : « Qu'est-ce qu'une émotion ? » Les émotions présentent quatre caractéristiques, puisqu'elles comportent à la fois des dimensions subjectives, de préparation corporelle, d'intention et d'expression. Les sentiments dotent les émotions d'une composante subjective, phénoménologique. La préparation corporelle désigne les activités biologiques qui préparent l'organisme à un comportement adaptatif. La composante liée à l'intention génère une impulsion à l'action qui dote l'émotion d'un sens de la motivation orienté vers un but et amenant à suivre un cours d'action spécifique. La composante expressive de l'émotion correspond à son aspect communicatif, comme c'est le cas à travers l'expression faciale. L'émotion est le concept psychologique qui coordonne et unifie ces quatre aspects de l'expérience dans un pattern synchronisé et adaptatif.

La seconde question est : « Qu'est-ce qui provoque une émotion ? » Cette question porte sur le fait de savoir si l'émotion est d'abord un phénomène biologique ou un phénomène cognitif. Selon le point de vue biologique, les émotions surgissent de l'activation des voies neuronales dans le cerveau sous-cortical. Selon la perspective cognitive, les émotions résultent d'évaluations et d'interprétations de la signification personnelle de l'événement provoquant l'émotion. Les deux versants du débat biologie-cognition canalisent un nombre impressionnant de preuves visant à appuyer leurs positions respectives. La biologie et la cognition jouent ensemble un rôle pivot dans l'activation et la régulation des émotions, et plusieurs chercheurs précisent deux façons dont la biologie et la cognition provoquent l'émotion : en tant que deux systèmes émotionnels parallèles ou en tant que processus dynamique dialectique.

La troisième question est : « Combien y a-t-il d'émotions ? » La réponse à cette question dépend de la perspective que l'on adopte. Selon le point de vue biologique, les êtres humains possèdent entre deux et huit émotions de base (p. ex., la peur, la tristesse, la colère, le dégoût et la joie). Ces chercheurs illustrent la manière dont les émotions de base émergent à partir des circuits neuronaux sous-corticaux, de la poursuite d'objectifs essentiels de la vie et de fonctions ancrées pour résoudre des défis pertinents pour la survie. Selon la perspective cognitive, les êtres humains possèdent un répertoire émotionnel beaucoup plus riche, plus personnalisé et plus diversifié. Les chercheurs défendant cette perspective montrent comment un nombre presque illimité d'émotions complexes sont acquises au travers de l'expérience personnelle, et peuvent expliquer des émotions complexes telles que la gratitude, l'espoir et le reproche. Une des stratégies pour résoudre cette question du nombre d'émotions est de concevoir les émotions de base comme des familles d'émotions qui contiennent une émotion centrale et ses émotions complexes dérivées. Une deuxième façon d'avancer dans ce débat est de distinguer entre les émotions de base au niveau biologique et les schémas émotionnels enrichis cognitivement.

La quatrième question est : « À quoi servent les émotions ? » Elle attire l'attention sur le fait que les émotions ont un but. D'un point de vue fonctionnel, les émotions se comportent comme des réactions biologiques qui nous aident à nous adapter avec succès aux tâches fondamentales de la vie, telles que faire face à une menace. Les fonctions d'adaptation des émotions comprennent les tendances motivationnelles qui proviennent de chaque émotion : la jouissance motive le jeu, la colère motive le combat, et ainsi de suite. Les fonctions sociales des émotions comprennent le fait de communiquer nos sentiments aux autres, d'influencer la manière dont les autres interagissent avec nous, d'inviter et de lisser les interactions sociales, de créer et de dissoudre les relations interpersonnelles. Les émotions peuvent faciliter l'efficacité adaptative ou interférer avec celle-ci, et ceci dépend fortement du niveau auquel nous pouvons vivre la régulation de nos émotions plutôt que la régulation par nos émotions.

La cinquième question est : « Pouvons-nous contrôler nos émotions ? » Les émotions sont souvent des réactions automatiques, mais il existe toutefois de nombreuses occasions dans le flux d'un épisode émotionnel pour intervenir et changer la direction qu'il prend. La régulation émotionnelle désigne la manière dont nous essayons d'influencer les émotions que nous ressentons, le moment auquel nous les ressentons, et la manière dont nous vivons et exprimons ces émotions. Cinq stratégies de régulation émotionnelles sont fréquemment utilisées. La sélection de la situation est le fait de prendre des mesures pour rendre une expérience émotionnelle plus ou moins susceptible de se produire. La modification de la situation est le fait de modifier une situation génératrice d'émotions de manière à ce qu'elle devienne plus susceptible de produire des émotions positives et moins susceptible de produire des émotions négatives. Le focus attentionnel comprend des stratégies efficaces telles que la distraction, le dessin et le fait de savourer, mais également des stratégies inefficaces, telles que la rumination. La réévaluation désigne le fait de modifier la manière dont on évalue le sens d'un événement émotionnel : une situation menaçante peut être réinterprétée comme une situation bénéfique. L'inhibition est une stratégie permettant de réguler vers le bas une émotion négative ou l'une de ses composantes. Dans l'ensemble, la régulation émotionnelle est une compétence qui prédit le fonctionnement des gens en termes de relations interpersonnelles et de productivité personnelle.

La sixième et dernière question est : « Quelle différence y a-t-il entre émotion et humeur ? » Les émotions surgissent en réponse à un événement spécifique, elles motivent des comportements adaptatifs spécifiques et sont de courte durée. Les humeurs proviennent de sources mal définies, affectent les processus cognitifs et durent longtemps. Les humeurs sont un mélange des deux dimensions de valence (plaisir *vs* déplaisir) et d'excitation (activation *vs* désactivation). Dans l'ensemble, l'humeur est simplement une question de bien ou de mal, de somnolent ou d'énergique. Un état affectif positif entraîne beaucoup de conséquences positives : les gens sont plus sociables, coopératifs, créatifs, persévérants lors d'un échec, efficaces dans leurs prises de décisions et intrinsèquement motivés lors de tâches intéressantes. L'affect positif suscite ces effets bénéfiques en affectant les processus cognitifs tels que les souvenirs et les jugements – en d'autres termes, ce qui vient à l'esprit, qui passe par la tête. Par conséquent, les personnes qui se sentent bien ont davantage d'accès à des pensées heureuses et à des souvenirs positifs, et leur comportement reflète leur bien-être (elles sont par exemple plus créatives, plus serviables).

Lectures pour aller plus loin

Qu'est-ce qu'une émotion ?

Izard, C.E. (2010). The many meanings/aspects of emotion : Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, *2*, 363-370.

Mauss, I.B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J.J. (2005). The tie that binds ? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, *5*, 175-190.

Qu'est-ce qui provoque une émotion ?

Johnson-Laird, P.N., & Oatley, K. (1992). Basic emotions, rationality and folk theory. *Cognition and Emotion*, *6*, 201-223.

Combien y a-t-il d'émotions ?

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic ? *Emotion Review*, *3*, 364-370.

Moors, A., Ellsworth, P.C., Scherer, K.R., & Frijda, N.H. (2013). Appraisal theories of emotion : State of the art and future development. *Emotion Review*, *5*, 119-124.

Les fonctions des émotions

Carstensen, L.L., Gottman, J.M., & Levenson, R.W. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psychology and Aging*, *10*, 140-149.

Humeur et affects positifs

Isen, A.M., Daubman, K.A., & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem-solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1122-1131.

Russell, J. A. (2009). Emotion, core affect, and psychological construction. *Cognition and Emotion*, *23*, 1259-1283.

Régulation des émotions

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation : Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*, 281-291.

Drake, J.E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion*, *27*, 512-520.

CHAPITRE 13

Aspects biologiques, cognitifs et sociaux des émotions

Sommaire

1. **Aspects biologiques de l'émotion** 398
2. **Aspects cognitifs de l'émotion** 411
3. **Aspects sociaux de l'émotion** 425

Essayez d'avoir l'air triste. Autrement dit, tentez de produire une expression triste sur votre visage. En effectuant cet essai, soyez attentif aux modifications des sensations que vous éprouvez à partir des mouvements de vos muscles faciaux. Si vous avez juste fait la moue avec la lèvre inférieure et n'avez abaissé que les coins de votre bouche, il est probable que vous ne vous sentiez pas encore très triste. Alors, essayez à nouveau.

Cherchez à produire une deuxième expression triste de votre visage. Mais cette fois-ci, ne déplacez pas seulement votre lèvre inférieure et les coins de votre bouche, déplacez également vos sourcils vers l'intérieur et vers le haut au même moment. Déplacer vos sourcils vers l'intérieur et vers le haut nécessitera une certaine habileté, donc imaginez que des crayons sont attachés aux coins intérieurs de vos sourcils. Imaginez que ces crayons soient distants l'un de l'autre de cinq centimètres et pointent vers l'extérieur de votre visage de façon parallèle (la base de chaque crayon – la gomme – placée à l'intérieur du sourcil et son extrémité pointant vers l'extérieur). Maintenant, déplacez vos sourcils vers l'intérieur et vers le haut jusqu'à ce que les gommes des crayons se touchent. À présent, essayez de déplacer ces trois muscles ensemble, à savoir faites se toucher les crayons, faites la moue avec votre lèvre inférieure et abaissez les coins de votre bouche (Larsen, Kasimatis & Frey, 1992).

Avez-vous senti un changement ? Avez-vous senti le soupçon d'un sentiment de tristesse vous envahir ? Votre fréquence cardiaque a-t-elle augmenté légèrement ? Avez-vous eu une vague envie de pleurer ? Si c'est le cas, le ressenti ne sera que léger parce qu'une expression faciale imposée n'est pas authentique et productrice d'émotion comme l'est une expression faciale spontanée.

Les événements importants que nous rencontrons dans la vie activent en nous des réactions biologiques et cognitives. Ces processus biologiques et cognitifs génèrent en nous des émotions. Ces émotions nous préparent à faire face à un événement de vie important de manière adaptative. Les grandes lignes des processus biologiques et cognitifs les plus importants impliqués dans l'émotion apparaissent dans le tableau 13.1. La première moitié de ce chapitre présente une vue d'ensemble de ces processus biologiques (colonne de gauche), tandis que la seconde moitié du chapitre donne un aperçu de ces processus cognitifs (colonne de droite).

1. Aspects biologiques de l'émotion

Les émotions sont, en partie, des réactions biologiques aux événements importants de la vie. La liste des événements biologiques présentée dans le tableau 13.1 est importante, parce que ces éléments identifient ce que fait le corps pour réagir et se préparer face à des événements générant des émotions. Face à une situation d'une certaine importance

Aspects biologiques	Aspects cognitifs
1. Système nerveux autonome	**1.** Évaluations
2. Structures cérébrales sous-corticales	**2.** Connaissances
3. Feed-back faciaux	**3.** Attributions

Tableau 13.1.
Aspects biologiques et cognitifs de l'émotion

personnelle (p. ex., une menace), le corps se prépare pour s'adapter à la situation de manière efficace (p. ex., se prépare à courir) en (1) activant le cœur, les poumons et les muscles (système nerveux autonome) et en libérant des hormones dans le flux sanguin (système endocrinien) ; (2) en stimulant les structures cérébrales sous-corticales telles que l'amygdale ; et (3) en exprimant un pattern unique d'expression de la musculature faciale (feed-back faciaux). Ces systèmes biologiques étant engagés, la personne éprouve une émotion et est préparée à faire face à la menace imminente. Le tableau 13.1 met également en évidence les aspects cognitifs centraux de l'émotion – l'évaluation, la connaissance et l'attribution – et ceux-ci seront discutés et détaillés dans la seconde partie de ce chapitre.

L'étude de l'émotion a commencé il y a 100 ans, lorsque des chercheurs se sont interrogés sur le rôle joué par le système nerveux autonome dans l'expérience subjective de l'émotion. La première théorie de l'émotion, la théorie de James-Lange, visait à déterminer si oui ou non chacune des différentes émotions était associée à des réactions corporelles uniques. Nous savons tous que la peur et la joie sont ressenties différemment, mais la peur et la joie ont-elles chacune leur propre réaction corporelle unique ? Notre cœur, nos poumons et nos hormones se comportent-ils d'une certaine façon lorsque nous avons peur et d'une autre façon lorsque nous éprouvons de la joie ? Et si oui, ces différences biologiques expliquent-elles pourquoi les émotions que nous éprouvons sont différentes ? Est-ce que le pattern d'activité de notre cœur, de nos poumons et de nos hormones provoque la peur et la joie ressenties ?

1.1 *La théorie de James-Lange*

L'expérience personnelle suggère que quand nous éprouvons une émotion, celle-ci est rapidement suivie par des changements dans l'organisme. Dès que nous voyons des feux rouges clignotants et entendons la sirène d'une voiture de police, la peur survient, et le sentiment de peur fait que notre cœur s'emballe et que nos mains deviennent moites. La séquence des événements semble être la suivante : stimulus → émotion → réaction corporelle. William James (1884, 1890, 1894) s'est opposé à cette vision commune. Il a suggéré que nos changements corporels ne suivent pas l'expérience émotionnelle, mais que l'expérience émotionnelle suit et dépend de nos réponses corporelles et comportementales (p. ex., aux feux clignotants et à la sirène retentissante). Par conséquent, les changements de l'organisme provoquent l'expérience émotionnelle : stimulus → réaction de l'organisme → émotion.

La théorie de James reposait sur deux hypothèses : (1) l'organisme réagit de façon unique (discriminatoire) aux différents événements suscitant des émotions, et (2) l'organisme ne réagit pas aux événements ne suscitant pas des émotions. Afin de comprendre les hypothèses de James, pensez par exemple à la réponse physiologique de votre corps lorsque l'eau de votre douche devient froide de manière inattendue. La réaction physiologique – à savoir l'augmentation du rythme cardiaque, le souffle accéléré et les yeux écarquillés –

commence avant même que vous ayez le temps de réfléchir à la raison pour laquelle votre cœur s'emballe et vos yeux s'écarquillent. L'organisme réagit et les réactions émotionnelles qui suivent nous envahissent avant que nous soyons conscients de ce qui se passe. James a proposé que des réactions corporelles instantanées de ce type surviennent sous forme de patterns. Chaque pattern provoque une émotion différente. De plus, si les changements de l'organisme ne se produisaient pas, alors l'émotion qui s'ensuit n'aurait pas lieu.

La théorie des émotions de James-Lange devint vite populaire, mais elle rencontra aussi des critiques (Cannon, 1927)[18]. Celles-ci ont fait valoir que les réactions de l'organisme auxquelles James faisait référence faisaient en réalité partie de la réponse générale « combattre ou fuir » qui mobilise l'organisme, une réponse qui ne varie pas d'une émotion à l'autre (Cannon, 1929 ; Mandler, 1975 ; Schachter, 1964)[19]. Ces critiques ont également soutenu que l'expérience émotionnelle était plus rapide que les réactions physiologiques. Alors qu'une personne ressent la colère en un dixième de seconde, le système nerveux de cette personne prend une seconde complète ou deux pour activer les glandes importantes et envoyer des hormones excitatrices dans la circulation sanguine. Ces critiques ont soutenu que le rôle de l'excitation physiologique est de renforcer l'émotion, plutôt que de la provoquer (Newman, Perkins & Wheeler, 1930). Les critiques ont conclu que la contribution des changements physiologiques à l'expérience émotionnelle est concise, complémentaire et relativement peu importante.

1.2 *Perspective contemporaine*

Face aux critiques, les idées de James ont perdu progressivement les faveurs du public, et des théories rivales de l'émotion ont émergé et sont devenues populaires (p. ex., voir Schachter & Singer, 1962). Néanmoins, ses idées continuent de guider les études actuelles (Ellsworth, 1994 ; Lang, 1994), et aujourd'hui, la recherche fournit un nouvel appui à la spécificité physiologique de certaines émotions (Buck, 1986 ; Levenson, 1992 ; Schwartz, 1986). Paul Ekman, Robert Levenson et Wallace Friesen (1983), par exemple, ont cherché à déterminer si certaines émotions avaient chacune un pattern unique de changements corporels. Ces chercheurs ont recruté des personnes qui étaient capables d'éprouver des émotions sur commande (acteurs professionnels) et ont demandé à chacune de revivre cinq émotions différentes, à savoir la colère, la peur, la tristesse, la joie et le dégoût, tout en mesurant les patterns d'activité physiologique spécifiques à ces émotions. De nettes différences dans le rythme cardiaque (RC), la température cutanée (TC) et la conductance cutanée (CC) ont émergé. Dans le cas de la colère, le RC et la TC augmentaient tous les deux. Dans le cas de la peur, le RC augmentait tandis que la TC diminuait. Dans le cas de la tristesse, le RC augmentait tandis que la CC diminuait. Dans le cas de la

---

18. Au moment même où James présentait ses idées, un psychologue danois, Carl Lange (1885), proposait grosso modo la même théorie (mais plus limitée). C'est pourquoi l'idée que les émotions émanent de notre interprétation des patterns de l'excitation physiologique est traditionnellement appelée la théorie James-Lange (Lange & James, 1922).

19. Par exemple, est-ce qu'une personne pourra vivre des émotions spécifiques après la prise d'un médicament stimulant connu pour induire des changements de l'organisme, à savoir l'augmentation de la fréquence cardiaque, la réduction de l'activité gastro-intestinale et la dilatation des bronchioles ? La stimulation viscérale induite par un médicament conduit les gens à se sentir « comme s'ils avaient peur » ou « comme s'ils allaient pleurer sans savoir pourquoi » plutôt que d'avoir peur ou d'être tristes réellement (c'est-à-dire que les gens se sentent généralement excités mais n'ont pas spécifiquement peur).

Encadré 13.1.
L'informatique affective

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour vous préparer à la technologie d'avenir qui pourra lire vos émotions.

Le constat selon lequel les émotions ont des activations spécifiques au niveau du système nerveux autonome (SNA) a des implications intrigantes pour la technologie à venir. Si des changements dans la pression artérielle et la température cutanée permettent de distinguer de manière fiable entre les émotions de colère, de peur, de tristesse, de joie et de dégoût, alors nous pouvons construire des machines qui perçoivent comment nous nous sentons.

Imaginez des capteurs électroniques intégrés aux volants de voiture, aux smartphones, aux tablettes, aux montres, et aux poignées des guidons de vélos, des simulateurs de pilotage, des manettes d'ordinateur et des clubs de golf, qui surveillent constamment l'activité du SNA de l'utilisateur lorsqu'il conduit, parle, et ainsi de suite. Imaginez également des capteurs électroniques adaptés aux personnes dans des auditoires, lors de jeux, conférences, spectacles musicaux et débats politiques.

Bientôt, vous n'aurez même plus besoin d'imaginer une telle technologie, car les scientifiques orientés vers ce nouveau domaine de « l'informatique affective » travaillent intensément à la construction de tels dispositifs. Une invention particulièrement intéressante est la « souris émotionnelle » (Azar, 2000). Elle fonctionne comme une souris d'ordinateur ordinaire, à ceci près qu'elle a des capteurs spéciaux pour surveiller le rythme cardiaque, la température cutanée, les mouvements de la main, et la conductance cutanée. L'ordinateur rassemble les données collectées par la souris émotionnelle et les analyse pour en déduire l'état émotionnel de l'utilisateur.

Si un ordinateur peut lire les émotions d'un utilisateur, alors il gagne la capacité d'ajuster ses programmes à l'état émotionnel de l'utilisateur. Un jeu sur ordinateur peut être plus ou moins difficile. Un tutoriel peut être ajusté pour diminuer la peur, en représentant, imaginons, des informations familières plutôt que de nouvelles informations. Une session de consultation en ligne peut fournir une rétroaction émotionnelle en rapport avec les sentiments d'un client à différents moments dans la conversation.

Toutefois, même la meilleure des souris émotionnelles restera toujours limitée à la surveillance de cinq ou six émotions (c'est-à-dire uniquement les émotions qui sont spécifiques dans leur activité au niveau du SNA). Pour étendre la capacité de l'ordinateur à surveiller et analyser d'autres émotions, un appareil photo numérique ou l'appareil photo d'un smartphone pourraient surveiller et analyser les expressions faciales. Un tel appareil photo pourrait suivre les mouvements du visage de l'utilisateur, à savoir le muscle frontal, les muscles corrugateurs des sourcils, les muscles orbiculaires de l'œil, le muscle zygomatique, le muscle nasal, les muscles abaisseurs, le muscle orbiculaire de la bouche et le muscle carré des lèvres (voir figure 13.2). Grâce à ces mouvements faciaux, l'ordinateur obtient les données nécessaires pour déduire à la fois la présence et l'intensité de la colère, de la peur, de la détresse, du dégoût, de la joie, de l'intérêt ou du mépris.

Les chercheurs ont déjà développé le logiciel nécessaire pour analyser et interpréter les muscles faciaux de l'utilisateur, sous le nom de « Système de codage des actions faciales » (Facial Action Coding System, FACS ; Ekman & Friesen, 1978). Les ordinateurs utilisant ce logiciel sont à peu près aussi précis que (et beaucoup plus rapides que) les gens qui évaluent ces mêmes mouvements du visage (Cohn *et al.*, 1999). La capacité des ordinateurs à reconnaître instantanément les expressions émotionnelles des gens semble n'être qu'une question de temps (Ekman & Friesen, 1975 ; Ekman & Rosenberg, 1997). Il se pourrait que, dans un futur assez proche, votre voiture, votre télévision ou votre montre vous demandent comment elles peuvent vous aider, car elles seront conscientes du fait que votre niveau de stress est beaucoup plus élevé par rapport à dix minutes auparavant.

joie, le RC, la TC et la CC étaient tous les trois peu élevés et stables. Et dans le cas du dégoût, à la fois le RC et la TC diminuaient. Tout comme James l'avait prévu, chacune de ces émotions a effectivement produit un pattern différent d'activité physiologique.

Des données empiriques convaincantes démontrent l'existence d'une activité distincte du système nerveux autonome (SNA) associée à la colère, la peur, la tristesse et le dégoût (Ekman & Davidson, 1993 ; Ekman, Levenson & Friesen, 1983 ; Levenson, 1992 ; Levenson *et al.*, 1991 ; Levenson, Ekman & Friesen, 1990 ; Sinha & Parsons, 1996 ; Stemmler, 1989). Évidemment, l'activité du système nerveux autonome ne se limite pas au RC, à la TC et à la CC. Cette activité comprend également la vasodilatation (le fait de rougir), la stimulation des glandes lacrymales (le fait de pleurer), la dilatation et constriction pupillaire, la stimulation des glandes salivaires, la stimulation des follicules pileux, et ainsi de suite. Lorsque

ces aspects de l'activité du système nerveux autonome sont pris en compte, cette activité permet de distinguer au moins six émotions : la colère, la peur, la tristesse, le dégoût, le bonheur et l'embarras (Matsumoto *et al.*, 2008). Ces patterns d'activité du SNA ont prétendument émergé parce qu'ils sont capables de susciter différentes façons de se comporter qui se sont avérées être adaptatives. Par exemple, le fait de rougir facilite des comportements d'apaisement motivés par l'embarras, ce qui aide la personne à maintenir une image de soi positive en provenance du public, malgré la maladresse sociale qui était à l'origine de l'embarras (Semin & Manstead, 1982). De manière similaire, dans un combat qui suscite la colère, l'augmentation du rythme cardiaque et de la température cutanée facilite un comportement fort et affirmé. Certaines implications de l'activité du SNA spécifique aux émotions sont discutées dans l'encadré 13.1. Toutefois, certaines émotions n'ont pas un pattern distinct d'activité du SNA. Si, pour une émotion, aucun pattern spécifique de comportement n'a de valeur de survie, il y a peu de raison que se développe un pattern spécifique d'activité du SNA (Ekman, 1992, 1994a). Par exemple, quel est le pattern comportemental le plus adapté à la jalousie ? À l'espoir ? Pour ces émotions, il n'y a pas une seule activité adaptative qui semble universellement la plus appropriée, car faire face de manière adaptative dépend plus de la spécificité de la situation que de l'émotion elle-même. Ceci dit, des nouvelles recherches sont en train de montrer que les émotions positives (p. ex., l'enthousiasme, l'amour, l'amusement) ont également des patterns distincts d'activité du SNA (Shiota *et al.*, 2011).

Dans la discussion de la théorie de l'émotion de James-Lange, la question fondamentale est de savoir si l'activation physiologique provoque ou tout simplement suit l'activation émotionnelle. Cette question est importante, car si l'activation physiologique provoque l'émotion, alors l'étude de l'activation physiologique devient la pierre angulaire de toute étude pour la compréhension de l'émotion. Mais si l'activation physiologique suit simplement l'émotion et l'augmente, l'activité physiologique est beaucoup moins importante : disons importante mais pas indispensable. Les chercheurs contemporains conviennent en général que l'activation physiologique accompagne, régule et ouvre la voie à l'émotion, mais n'en est pas la cause directe. La perspective moderne consent à ce que les émotions recrutent les appuis biologiques et physiologiques nécessaires pour permettre de produire des comportements adaptatifs comme la lutte, la fuite et la sollicitude (Levenson, 1994b).

L'activité endocrinienne joue également un rôle dans les émotions (Panksepp, 1998). Les opiacés promeuvent la création de liens sociaux en produisant une émotivité positive forte (amour). Les opiacés exogènes (morphine) et les opiacés endogènes (endorphine) réduisent tous deux la tristesse et la détresse liée à une séparation. De plus, l'ocytocine et la prolactine jouent un rôle clé dans la réduction de la tristesse et de la détresse liée à une séparation, et de plus contribuent de manière positive à la joie, l'amour, la satisfaction, l'attraction et la création de liens sociaux (Marazziti, Dall'Osso & Baroni, 2007). Deux hormones, l'adrénaline et le cortisol, soutiennent la réaction au stress de type combattre-ou-fuir (Kemeny & Shestyuk, 2008). Les émotions impliquent donc non seulement une grande activité du système nerveux autonome, mais également une grande activité endocrinienne (hormonale).

1.3 *L'activité cérébrale active des émotions individuelles*

Tout comme les premiers chercheurs ont examiné les patterns spécifiques de l'activité physiologique associée aux émotions, les chercheurs contemporains examinent les

patterns spécifiques à l'émotion dans l'activité cérébrale (Gray, 1994 ; LeDoux, 1996, 1998 ; Panksepp & Biven, 2011 ; Vytal & Hamann, 2010). Par exemple, les résultats neuro-anatomiques de Jeffrey Gray (1994 ; chez des mammifères non humains) fournissent des preuves quant à l'existence de trois circuits neuronaux distincts dans le cerveau, chacun régissant un pattern distinct du comportement émotionnel : (1) *un système d'approche comportementale*, qui prépare l'animal à rechercher et interagir avec les opportunités attractives de l'environnement, (2) un système « *combattre-ou-fuir* », qui prépare l'animal à fuir certains événements désagréables mais à se défendre de manière agressive contre d'autres événements, et (3*) un système d'inhibition comportementale*, qui prépare l'animal à se figer face à des événements désagréables. Ces trois circuits neuronaux sous-tendent les quatre émotions de joie, peur, colère, et anxiété.

Lorsque les chercheurs et chercheuses en émotion utilisent des méthodes neuroscientifiques pour examiner l'activité cérébrale durant une expérience émotionnelle, ils utilisent diverses techniques pour activer des émotions et ensuite examiner le cerveau à l'aide d'un scan pour surveille ses réactions (TEP et IRM*f* ; voir chapitre 3). Par exemple, les chercheurs demandent aux participant(e)s de regarder une vidéo suscitant une émotion, et observent ensuite ce que fait le cerveau de chaque participant(e) pour générer une réaction émotionnelle (Vytal & Hamann, 2010). Voici le résumé de leurs constats en ce qui concerne cinq émotions de base (Vytal & Hamann, 2010) :

- Bonheur — Neuf régions du cerveau sont activées, principalement le gyrus temporal supérieur droit et le cortex cingulaire antérieur rostral.
- Tristesse — Trente-cinq régions du cerveau sont activées, principalement le gyrus frontal médian gauche et le cortex cingulaire antérieur caudé.
- Colère — Treize régions du cerveau sont activées, principalement le gyrus frontal inférieur gauche et le gyrus parahippocampique.
- Peur — Onze régions du cerveau sont activées, principalement l'amygdale gauche et l'insula.
- Dégoût — Seize régions du cerveau sont activées, principalement le cortex insulaire antérieur droit et le gyrus frontal inférieur droit.

Ces données empiriques neuroscientifiques étayent la conclusion selon laquelle les émotions fondamentales sont associées à des patterns d'activité cérébrale spécifiques, caractéristiques et distinctifs.

L'activation de ces différentes régions du cerveau sous-cortical est importante, car les chercheurs de l'émotion adoptant un point de vue biologique supposent qu'au sein de chaque structure cérébrale se trouve un ensemble d'instructions spécifiques qui guident l'activité coordonnée qu'est une réaction émotionnelle (Ekman & Cordaro, 2011 ; Ohman & Mineka, 2011). L'apparition des sentiments d'une personne, de ses impulsions motivationnelles, de son activité au niveau du système nerveux autonome et de ses signaux expressifs est si rapide et se passe de manière si cohérente et coordonnée que les chercheurs supposent de manière confiante que les régions du cerveau impliquées mettent en œuvre un programme émotionnel qui est spécifique à chaque émotion fondamentale. L'hypothèse est qu'il y a entre trois et huit régions du cerveau qui ont les instructions spécifiques pour guider chaque famille d'émotions.

Ces programmes émotionnels tirent leur origine dans notre passé évolutif, mais sont des systèmes ouverts permettant d'inclure les informations provenant de l'expérience et de la

culture. Il est important de remarquer que de telles « instructions » se trouvant dans une structure cérébrale sous-corticale ne sont pas de longs scénarios, mais correspondent plutôt à ce qui suit. La région du cerveau comporte un détecteur de pattern très rapide qui surveille ce qui se passe dans l'immédiat (p. ex., le fait de voir un mouvement inattendu active la menace), et un générateur d'output, de réponse qui est également très rapide (p. ex., accélérer le rythme cardiaque, dilater les pupilles ; Levenson, 2011). Par exemple, le rôle de l'amygdale est de détecter cette catégorie de stimuli qui signalent la présence d'une menace et d'activer les systèmes corporels nécessaires pour produire une réaction d'immobilisation. Ce qui détecte la menace et mobilise la réaction corporelle est le programme émotionnel (ensemble d'instructions) ancien et développé par l'évolution qui est enregistré dans l'amygdale (LeDoux, 1996, 2000).

Une seconde perspective concernant la nature de ces programmes émotionnels stockés au niveau sous-cortical est qu'il s'agit d'algorithmes détectant la situation qui sont dormants jusqu'à ce qu'ils soient activés par des constellations spécifiques de signaux situationnels qui ont été identifiés dans notre passé lointain (Tooby & Cosmides, 2008). Une analogie permettant de mieux comprendre la nature de ces programmes émotionnels est la faim. L'hypothalamus a la capacité de détecter une glycémie faible et génère alors une motivation à trouver et consommer de la nourriture. Lorsqu'une situation est détectée par un programme émotionnel qui est cohérent avec les signaux liés à une tâche importante de la vie (p. ex., une menace, une nouvelle région à explorer), ces algorithmes enregistrés depuis très longtemps détectent ces signaux pour activer l'émotion fondamentale correspondante. Parfois, ce qui est détecté est plutôt simple (p. ex., « présence d'un serpent détectée ! »), alors qu'à d'autres moments, ce qui est détecté est plus compliqué, car il implique des connexions neuronales qui ajoutent des informations provenant de l'expérience personnelle et de l'apprentissage.

1.4 *Hypothèse du feed-back facial*

Selon l'hypothèse du feed-back facial, l'aspect subjectif de l'émotion découle de sentiments engendrés par (1) les mouvements des muscles faciaux, (2) les changements de température du visage, et (3) les changements d'activité glandulaire dans la peau du visage. Par conséquent, les émotions sont « des ensembles de réponses musculaires et glandulaires situées dans le visage » (Tomkins, 1962). En d'autres termes, l'émotion est la conscience du feed-back proprioceptif du comportement du visage.

Après avoir été familiarisé avec l'hypothèse du feed-back facial, le/la lecteur/trice pourrait être sceptique et dire : « Ah bon, sourire rend heureux ? » Considérez alors la séquence suivante d'événements décrits dans la figure 13.1. Elle vise à faire comprendre comment les sensations, à partir du visage, rétroagissent vers le cortex cérébral pour produire une expérience émotionnelle subjective (Izard, 1991). L'exposition à un événement externe (bruit fort) ou interne (souvenir d'un accident) augmente le taux de décharge neuronale assez rapidement pour activer un programme sous-cortical d'émotion tel que la peur (1 dans la figure 13.1). La structure sous-corticale possède un programme spécifique aux émotions (2). Lorsqu'ils sont activés, ces programmes envoient des impulsions aux ganglions de la base (noyaux gris centraux) et au nerf facial pour générer des expressions faciales discrètes (3). Pendant les quelques millisecondes de l'expression faciale affichant la peur (4), le cerveau interprète la stimulation proprioceptive de la rétroaction faciale (quels muscles sont contractés, quels muscles sont décontractés, les changements dans le débit sanguin, les chan-

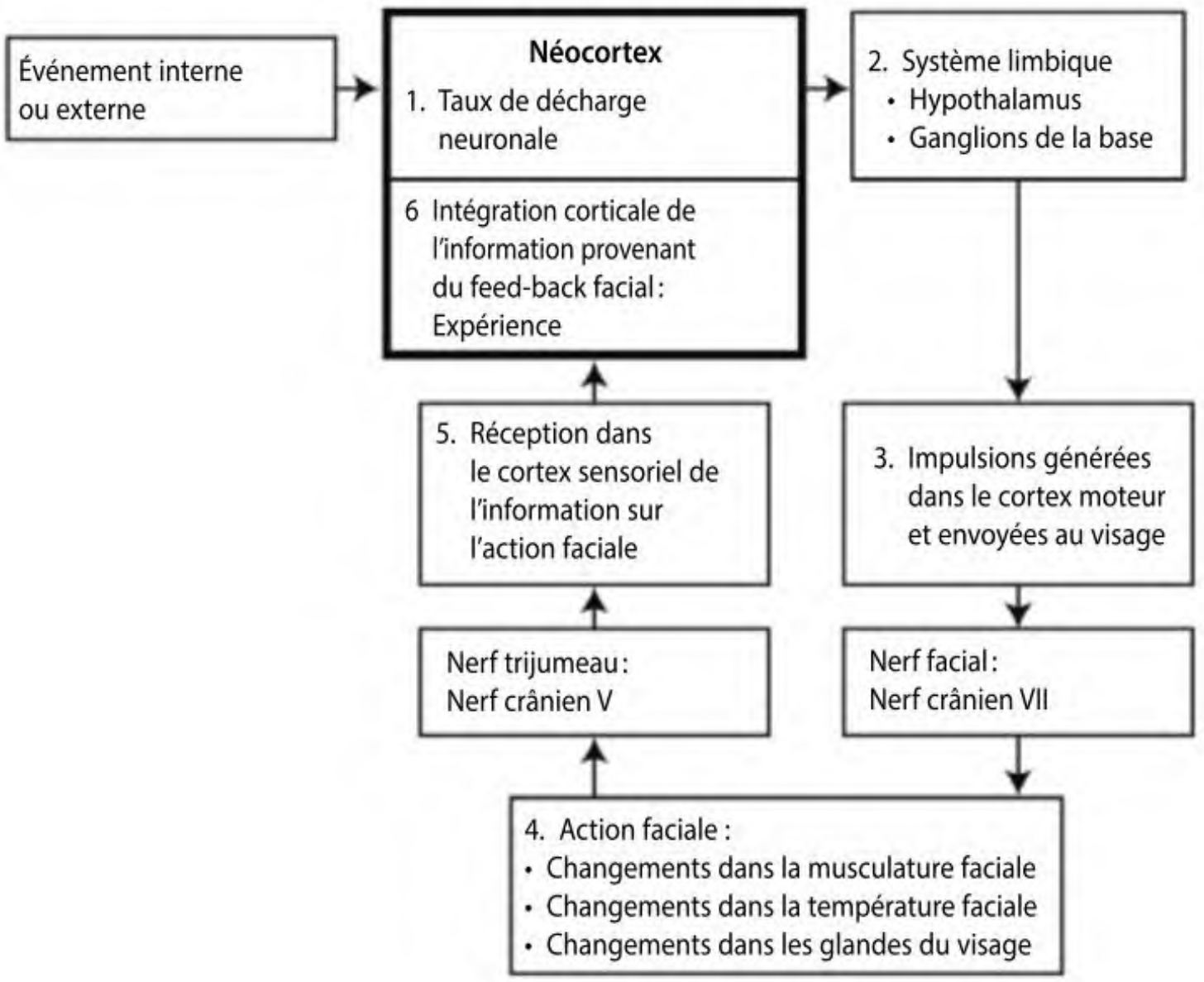


Figure 13.1.
Séquence des événements d'activation de l'émotion selon l'hypothèse de la rétroaction faciale

gements dans la température cutanée, les changements au niveau des sécrétions glandulaires ; 5). Ce pattern particulier du feed-back facial est intégré au niveau du cortex, autrement dit il acquiert un sens, pour donner naissance au sentiment subjectif de la peur (6). C'est seulement alors que le lobe frontal du cortex est au courant de l'état émotionnel à un niveau conscient.

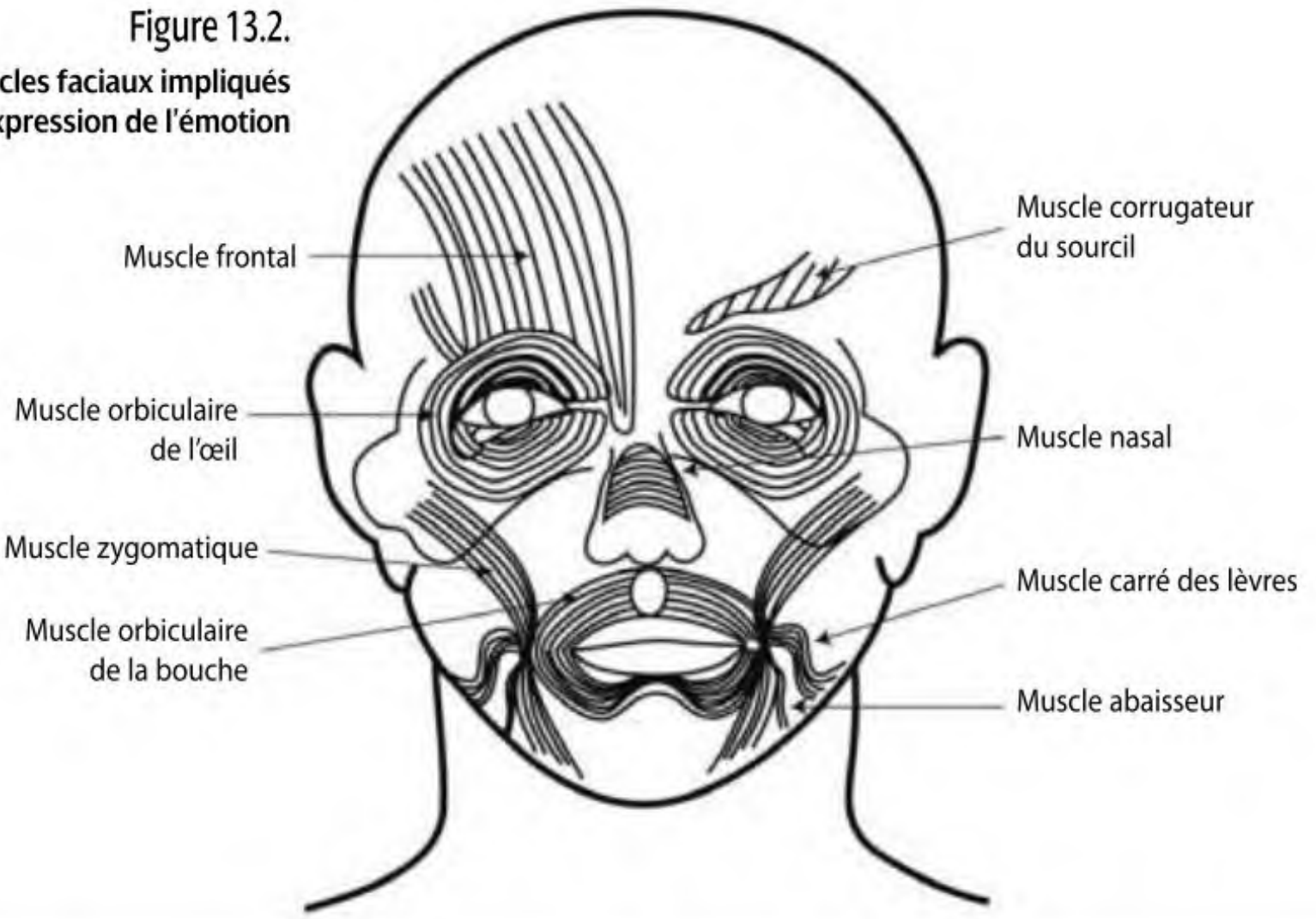
Rapidement, le corps tout entier se joint au feed-back facial pour s'impliquer dans l'amplification et le maintien de l'expérience de la peur activée.

Le feed-back facial accomplit une tâche : l'activation des émotions (Izard, 1989, 1994). Une fois qu'une émotion est activée, c'est le programme de l'émotion, et non le feed-back facial, qui recrute alors les contributions cognitives et corporelles afin de maintenir l'expérience émotionnelle dans le temps. La personne devient ensuite consciente de son feed-back facial mais ne le contrôle pas ; elle contrôle plutôt les changements de son rythme cardiaque, sa respiration, son tonus musculaire, sa posture et ainsi de suite.

L'action faciale modifie également la température du cerveau, de sorte que les mouvements du visage associés aux émotions négatives (tristesse) resserrent la respiration, augmentent la température du cerveau, et produisent des sentiments négatifs, tandis que les mouvements du visage associés aux émotions positives (joie) améliorent la respiration, refroidissent la température du cerveau, et produisent des sentiments positifs (McIntosh *et al.*, 1997 ; Zajonc, Murphy & Inglehart, 1989). Pour donner un sens à ce résultat, produisez une expression triste du visage et voyez si l'action du visage autour du nez restreint un peu votre flux d'air. Produisez également une expression joyeuse du visage et voyez si cette action du visage favorise et ouvre la circulation d'air par le nez. Les changements de température du cerveau entraînent des conséquences émotionnelles (légères).

Figure 13.2.

Huit grands muscles faciaux impliqués dans l'expression de l'émotion



Muscle facial	Colère	Peur	Dégoût	Tristesse	Joie
Muscle frontal (front)	n/a	se contracte, produisant des rides au niveau du front	n/a	n/a	n/a
Muscle corrugateur du sourcil (sourcils)	tire les sourcils vers le bas	soulève les coins intérieurs des sourcils	n/a	soulève et dessine les coins intérieurs des paupières	n/a
Muscle orbiculaire de l'œil (yeux)	tend les paupières inférieures vers le haut	soulève les paupières supérieures tend les paupières inférieures	n/a	soulève les coins intérieurs supérieurs des paupières	se relâche, montrant des rides sous les yeux
Muscle nasal (nez)	n/a	n/a	fronce le nez	n/a	n/a
Muscle zygomatique (joues)	n/a	n/a	soulève les joues	n/a	1. tire les coins de la lèvre vers l'arrière, 2. soulève les joues, montrant des pattes d'oie sous les yeux
Muscle orbiculaire de la bouche (lèvres)	presse fermement les lèvres	n/a	soulève la lèvre supérieure	n/a	n/a
Muscle carré des lèvres (mâchoire)	n/a	tire les lèvres vers l'arrière	n/a	n/a	n/a
Muscle abaisseur (bouche)	n/a	n/a	n/a	tire les coins des lèvres vers le bas	n/a

1.4.1 Musculature faciale

On estime que 36 des 80 muscles faciaux sont impliqués dans l'expression faciale. Cependant, pour des raisons de clarté, les huit muscles faciaux de la figure 13.2 suffisent à différencier les émotions de base (pour plus d'informations, voir Ekman & Friesen 1975 ; Izard, 1971). La face supérieure (les yeux et le front) comprend trois principaux muscles : le

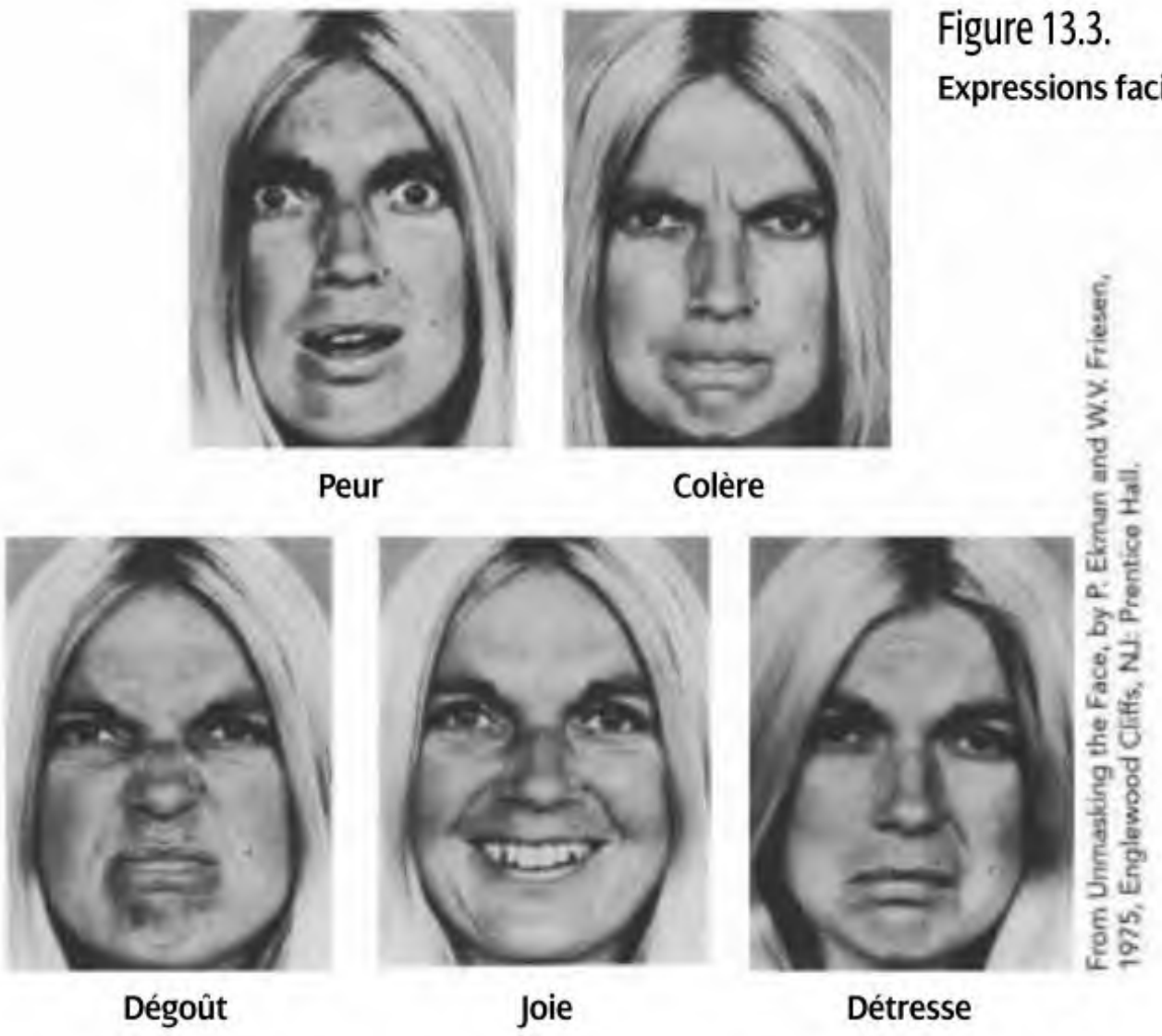


Figure 13.3.
Expressions faciales pour cinq émotions

muscle frontal (qui couvre le front), les muscles corrugateurs des sourcils (qui se trouvent sous chaque sourcil) et les muscles orbiculaires de l'œil (qui entourent chaque œil). La partie centrale comprend deux muscles principaux : le muscle zygomatique (qui s'étend de la commissure des lèvres à la pommette) et le muscle nasal (qui plisse le nez). La face inférieure a trois muscles principaux : le muscle abaisseur (qui dessine les coins de la bouche vers le bas), le muscle orbiculaire de la bouche (muscle circulaire entourant les lèvres) et le muscle carré des lèvres (qui tire les coins de la bouche vers l'arrière).

Les patterns du comportement facial produisent des expressions émotionnelles discrètes. La colère, la peur, le dégoût, la détresse et la joie, par exemple, ont tous une expression faciale reconnaissable. Ces expressions faciales sont décrites muscle par muscle dans la figure 13.2 et dans la représentation photographique de la figure 13.3 (Ekman & Friesen, 1975). Deux émotions supplémentaires sont associées à un pattern particulier du comportement facial : l'intérêt (Reeve, 1993) et le mépris (Ekman & Friesen, 1986). L'expression d'intérêt est illustrée dans les différents visages de la figure 13.4. Pour l'intérêt, les muscles orbiculaires des yeux ouvrent les paupières et le muscle orbiculaire des lèvres sépare légèrement les deux lèvres. Pour le mépris, le muscle zygomatique soulève unilatéralement le coin d'une lèvre vers le haut. Dans le mépris, la personne soulève une extrémité de la lèvre supérieure (à la Elvis Presley). La fierté peut également être reconnue de manière universelle, bien que la fierté s'exprime au-delà (c'est-à-dire petit sourire, tête penchée vers l'arrière, posture étendue, bras levés et étendus ; Tracy & Robins, 2004, 2007).

1.4.2 Test de l'hypothèse du feed-back facial

Le feed-back à partir du comportement facial, une fois transformé en prise de conscience, constitue l'expérience de l'émotion (Laird, 1974 ; Tomkins, 1962, 1963). C'est l'hypothèse du feed-back facial (HFF). Les investigations visant à tester la validité de la HFF ont utilisé deux méthodologies différentes, car il existe deux versions testables de la HFF, à savoir la version robuste et la version légère (McIntosh, 1996 ; Rutledge & Hupka, 1985).

Figure 13.4.
Quelques expressions faciales de l'intérêt

© Debby Wong / Shutterstock

Dans sa version robuste, la HFF propose que la manipulation de la musculature faciale, dans un pattern qui correspond à un affichage particulier de l'émotion (p. ex., voir figure 13.3), active cette expérience émotionnelle. En d'autres termes, froncer les lèvres et soulever les sourcils intérieurs vers l'intérieur et le haut active la tristesse (rappelons l'exemple au début de ce chapitre). Dans les tests empiriques, un expérimentateur demande à un participant de contracter et décontracter les muscles spécifiques du visage et, en affichant une expression particulière du visage, de remplir un questionnaire pour évaluer son expérience émotionnelle. Par exemple, dans une étude, les participants ont été invités à (1) « soulever les sourcils et les rassembler », (2) « maintenant, soulevez vos paupières supérieures », et (3) « maintenant, étirez aussi vos lèvres horizontalement, en arrière vers les oreilles » (Ekman, Levenson & Friesen, 1983). Mis ainsi en situation, les participants ont été interrogés sur leur état émotionnel (la peur, dans ce cas) à l'aide d'un questionnaire. La recherche a à la fois étayé (Laird, 1974, 1984 ; Larsen *et al.*, 1992 ; Rutledge & Hupka, 1985 ; Strack, Martin & Stepper, 1988) et réfuté (McCaul, Holmes & Solomon, 1982 ; Tourangeau & Ellsworth, 1979) la version robuste de la HFF.

Il y a un consensus sur le fait qu'une expression faciale artificielle produit des changements physiologiques fiables, tels que des changements au niveau des rythmes cardiovasculaire et respiratoire (Ekman *et al.*, 1983 ; Tourangeau & Ellsworth, 1979). Ce qui reste objet de débat est de savoir si la musculature faciale imposée produit une expérience émotionnelle, mais la plupart des études suggèrent qu'elle produit au moins un petit effet (Adelmann & Zajonc, 1989 ; Izard, 1990 ; Laird, 1984 ; Matsumoto, 1987 ; Rutledge & Hupka, 1985).

Dans sa version légère (plus conservatrice), la HFF propose que le feed-back facial modifie l'intensité de l'émotion (plutôt que de la provoquer). Ainsi, la gestion des muscles du visage dans une manifestation émotionnelle particulière augmentera (exagérera) mais n'activera pas (ne provoquera pas) nécessairement l'expérience émotionnelle. En d'autres termes, si vous souriez intentionnellement lorsque vous êtes déjà joyeux(se), alors vous sentirez une joie plus intense. Dans une expérience, les participant(e)s exagéraient ou

inhibaient leurs expressions faciales spontanées tout en regardant une vidéo présentant un scénario agréable, neutre ou désagréable (Zuckerman *et al.*, 1981). Exagérer des expressions faciales se produisant naturellement a fait augmenter à la fois l'expérience émotionnelle et physiologique, tout comme la suppression des expressions faciales se produisant naturellement a amoindri à la fois l'expérience émotionnelle et physiologique (Lanzetta, Cartwright-Smith & Kleck, 1976).

Contrairement à sa version plus robuste, la version plus légère de la HFF a généré un consensus important (McIntosh, 1996 ; Soussignan, 2002). Ces résultats soulignent la voie à double sens entre les émotions que nous ressentons et les émotions que nous exprimons : les émotions activent les expressions faciales, et les expressions faciales, à leur tour, rétroagissent de manière à exagérer ou à supprimer les émotions que nous ressentons. Les critiques conviennent toutefois que la contribution d'une telle rétroaction faciale est marginale et que d'autres facteurs sont plus importants (Matsumoto, 1987).

1.4.3 Les expressions faciales de l'émotion sont-elles universelles ?

L'hypothèse de la rétroaction faciale suppose que les expressions du visage sont innées. Mais une bonne partie du comportement facial est assurément acquise. Il n'existe pratiquement aucun individu qui n'a pas appris à exprimer un sourire poli et à inhiber un visage en colère quand il parle avec son patron. Cependant, le fait que certains comportements faciaux sont acquis (et sont donc sous contrôle volontaire) n'écarte pas la possibilité que le comportement du visage ait également une prédisposition génétique, une composante innée, comme le proposent les partisans de la HFF.

Une série d'investigations transculturelles ont vérifié l'idée que les êtres humains montrent des expressions faciales semblables, indépendamment des différences culturelles (Ekman, 1972, 1994b ; Izard, 1994). Dans chacune de ces études, des représentants de nationalités différentes ont examiné trois photographies, montrant chacune une expression différente du visage (Ekman, 1972, 1993 ; Ekman & Friesen, 1971 ; Ekman, Sorenson & Friesen, 1969 ; Izard, 1971, 1980, 1994). À partir de ces photographies, les participants devaient choisir la photo dont ils pensaient qu'elle exprimait le mieux une émotion particulière. Par exemple, on a montré aux participant(e)s des photographies de trois visages exprimant la colère, la joie et la peur. Les participant(e)s ont choisi l'image dont ils/elles pensaient qu'elle montrait ce à quoi un visage pouvait ressembler, lorsque la personne rencontrait une injustice ou un obstacle à l'atteinte d'un objectif (c'est-à-dire la colère). La question de recherche est de savoir si des personnes de cultures différentes sont d'accord sur les expressions faciales correspondant à certaines expériences émotionnelles. Le constat selon lequel des personnes de différentes cultures (langues différentes, nationalités différentes) associent les mêmes expressions faciales aux mêmes émotions prouve que le comportement du visage est transculturel (c'est-à-dire universel) (Ekman, 1994b ; Ekman & Friesen, 1971 ; Izard, 1971)[20]. C'est la preuve que les comportements du visage liés à l'émotion ont une composante innée, non acquise.

---

20. La recherche auprès de nourrissons soutient l'idée que le comportement du visage a une forte composante innée (Izard *et al.*, 1980), parce que les nourrissons présocialisés montrent des expressions faciales distinctes et identifiables. Les enfants aveugles, qui n'ont pas la possibilité d'apprendre les expressions faciales des autres grâce au modelage et à l'imitation, montrent les mêmes expressions faciales reconnaissables que les enfants du même âge qui peuvent voir (Goodenough, 1932). Les enfants atteints de graves handicaps mentaux, qui ont des difficultés à apprendre de nouveaux comportements moteurs, montrent également un registre complet d'expressions émotionnelles (Eibl-Eibesfeldt, 1971).

Figure 13.5.

Quelle expression du visage affiche le dégoût ? La photographie de cette personne originaire de Nouvelle-Guinée exprimant du dégoût apparaît dans le coin inférieur droit. Dans le sens des aiguilles d'une montre, en partant de l'image inférieure gauche, se trouvent les expressions de colère, de joie et de détresse.

De Universal and Cultural Differences in Facial Expression of Emotion, par P. Ekman, 1972, in J. R. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 19, pp. 207-283), Lincoln : University of Nebraska Press.

Pour tester vous-même ce que les participant(e)s à ces expériences interculturelles ont testé, jetez un coup d'œil aux photos de la figure 13.5. Les photos montrent quatre expressions différentes d'une personne originaire de Nouvelle-Guinée (une personne qui est probablement d'une culture différente de la vôtre). Votre tâche est d'identifier le visage qui vient de rencontrer un objet aversif (c'est-à-dire exprimant le dégoût).

1.4.4 Compétence pour reconnaître les expressions faciales de l'émotion

Avec de l'entraînement, les gens peuvent apprendre à reconnaître les expressions faciales émotionnelles chez les autres (Hurley, 2012 ; Matsumoto & Hwang, 2011). Certaines expressions faciales sont plus faciles à reconnaître que d'autres. La joie (le bonheur) est généralement l'expression faciale émotionnelle la plus facile à reconnaître, alors que la peur est celle qui est généralement la plus difficile à reconnaître correctement (Calvo & Lundqvist, 2008 ; Montagne *et al.*, 2007 ; Russell, 1994). Les gens dans les cultures occidentales (p. ex., l'Europe, les États-Unis, le Canada) ont tendance à reconnaître les expressions faciales émotionnelles de manière plus correcte que les personnes dans les cultures orientales (p. ex., l'Asie ; Russell, 1994). Ces différences entre Orient et Occident semblent provenir de patterns d'observation spécifiques à la culture. Les observateurs orientaux se centrent sur la région oculaire de la personne pour évaluer son expression faciale émotionnelle, alors que les observateurs occidentaux se concentrent principalement sur la région de la bouche (Jack *et al.*, 2009). Cette différence est importante car la région des yeux fournit des informations plus ambiguës sur les émotions que la région de la bouche (Calvo & Nummenmaa, 2008). À partir de ces données, on pourrait conclure que si vous avez le désir d'améliorer vos compétences pour identifier de manière correcte les expressions faciales de l'émotion chez les autres, vous pourriez y parvenir en vous centrant davantage sur la région de la bouche, et moins sur la région des yeux. Cette conclusion semble particulièrement vraie pour les émotions telles que la peur et la tristesse. Il est toutefois néces-

saire de regarder les yeux pour identifier correctement la colère, et de regarder la région du nez pour identifier correctement le dégoût.

2. Aspects cognitifs de l'émotion

Pour les chercheurs qui étudient les émotions dans une perspective cognitive, les événements biologiques ne sont pas nécessairement les aspects les plus importants des émotions. Les théoriciens cognitivistes reconnaissent que la biologie contribue à l'émotion (Parkinson, 2012), mais postulent que l'émotion et l'activation de l'émotion sont ancrées dans l'activité cognitive. Ces théoriciens voient les émotions comme des réponses adaptatives qui reflètent les évaluations et représentations mentales cognitives (p. ex., le concept de soi) qui interprètent les événements environnementaux comme étant significatifs pour le bien-être de la personne. De plus, ils et elles ont tendance à se centrer sur les émotions complexes. Ces théoriciens mettent en évidence qu'une émotion telle que « la déception » ne peut pas être expliquée par l'activité du SNA ou des changements en termes d'expressions faciales mais, plutôt, par une compréhension cognitive de ce que cela veut dire de ne pas avoir ce qu'on s'attendait à avoir (van Dijk, Zeelenberg & van der Pligt, 1999). De manière similaire, « la honte » n'est pas activée par des structures cérébrales sous-corticales mais, plutôt, par une évaluation cognitive selon laquelle le soi est inférieur ou endommagé (Tangney & Dearing, 2002).

2.1 *Évaluation*

Le construct central d'une compréhension cognitive de l'émotion est l'évaluation (Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013).

2.1.1 Définition

L'évaluation est le processus cognitif qui évalue l'importance d'événements de l'environnement en termes de bien-être de la personne (p. ex., « Cette situation est-elle importante pour moi ? »). Le bien-être est stimulé par les objectifs, les besoins, les valeurs, les croyances, les attachements et les relations personnelles de l'individu. En d'autres termes, l'évaluation implique pratiquement tout ce à quoi tient la personne.

L'évaluation affecte également tous les aspects d'un épisode émotionnel, donc l'état subjectif, l'intention, la préparation corporelle et les signaux expressifs (Frijda, 2007 ; Reisenzein, 1994). Vu que l'évaluation provoque un changement dans chaque aspect d'une émotion, les théoriciens de l'évaluation concluent que l'évaluation est ce qui provoque l'émotion (Moors, 2013).

Les évaluations changent au cours du temps. En effet, les évaluations changent lorsque la perception que la personne a de l'environnement change, et lorsque la perception que la personne a de l'interaction personne-environnement change. Les changements au niveau des évaluations entraînent également des changements au niveau des aspects subjectifs, de la préparation corporelle, des tendances à l'action (intention), des signaux expressifs et des comportements d'adaptation de la personne. Ceci mène généralement à des changements au niveau de l'environnement et de l'interaction entre la personne et l'environne-

ment, ce qui à son tour change une nouvelle fois les évaluations de la personne. L'idée globale est que le processus émotionnel ne correspond pas à une explosion rapide d'activité qui ne dure qu'une seconde ou deux ; c'est un processus qui est continu et récursif.

Prenons un enfant qui voit un homme qui approche. De manière immédiate et automatique, l'enfant évalue la signification de l'approche de l'homme comme étant « probablement bonne » ou « probablement mauvaise ». L'évaluation porte sur l'environnement et est basée sur les caractéristiques saillantes de l'homme qui s'approche (le genre, l'expression faciale, la vitesse à laquelle il s'approche), les attentes de qui pourrait s'approcher, sur les croyances concernant ce que les personnes qui s'approchent font généralement et sur les souvenirs de personnes qui se sont approchées par le passé. Ce n'est donc pas l'homme qui s'approche en soi qui explique la qualité de la réaction émotionnelle de l'enfant, mais c'est plutôt la manière dont l'enfant s'attend à ce que l'homme qui s'approche va affecter son bien-être qui donne lieu à son émotion. Si l'enfant voit l'homme sourire et faire signe de la main et s'il ou elle se souvient que l'homme est son ami, alors il ou elle va probablement évaluer l'événement comme étant positif. Si l'enfant voit que l'homme est en train de vociférer et de délirer, et qu'il ou elle se rappelle qu'il s'agit d'un homme assez violent qui habite dans son quartier, alors il ou elle va probablement évaluer l'événement comme étant négatif. Ces évaluations mènent à des tendances d'action spécifiques (motivations), à des signaux d'expression, à des changements corporels qui mobilisent des réactions d'adaptation et les comportements instrumentaux correspondant à cette adaptation. Si l'enfant n'avait pas évalué la pertinence personnelle de l'homme qui s'approchait, il ou elle n'aurait pas eu de réaction émotionnelle face à cet homme, car les événements qui ne sont pas pertinents pour le bien-être ne génèrent pas d'émotions (Lazarus, 1991a ; Ortony & Clore, 1989 ; Ortony *et al.*, 1988). Cet exemple illustre les quatre croyances centrales qui sont partagées par tous les théoriciens de l'émotion qui se centrent sur l'évaluation (Ellsworth, 2013 ; Frijda, 2007 ; Lazarus, 1991a ; Oatley & Johnson-Laird, 1987 ; Ortony *et al.*, 1988 ; Roseman, 1984 ; Scherer, 2009 ; Smith & Ellsworth, 1985 ; Weiner, 1986) :

1. Les émotions ne se produisent pas sans une évaluation cognitive antérieure de l'événement.
2. Ainsi, les évaluations, et non pas l'événement lui-même, provoquent l'émotion.
3. L'émotion est un processus.
4. Si l'évaluation cognitive change, même si la situation ne change pas, alors l'émotion changera.

L'une des premières théoriciennes cognitivistes était Magda Arnold (1960, 1970). Elle a précisé la manière dont les évaluations, l'activité cérébrale et l'excitation physiologique collaborent dans la production de l'émotion, en se focalisant sur trois questions : (1) Comment la perception d'un objet ou d'un événement produit-elle une évaluation bonne ou mauvaise ? (2) Comment l'évaluation génère-t-elle l'émotion ? et (3) Comment une émotion ressentie s'exprime-t-elle dans l'action ? La théorie pionnière d'Arnold sur l'approche évaluative de l'émotion est résumée dans la figure 13.6 (voir également Cornelius, 2006).

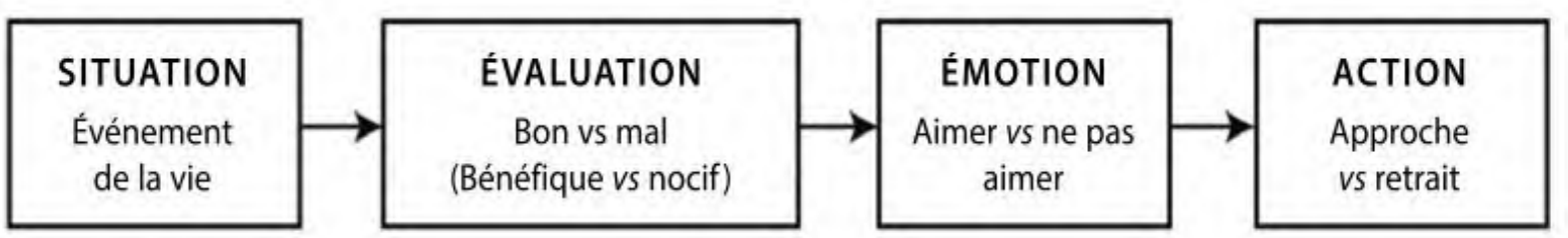


Figure 13.6.
La théorie de l'évaluation de l'émotion d'Arnold

2.1.2 De la perception à l'évaluation

Selon Arnold, les gens évaluent formellement les stimuli d'événements ou d'objets comme positifs ou négatifs. L'évaluation comme bonne/mauvaise était simplement une évaluation instinctive de l'événement stimulant.

Selon elle, le laps de temps entre la présentation du stimulus et le début de la réaction émotionnelle à ce stimulus était tellement bref que le processus d'évaluation qui avait lieu entre le stimulus et la réaction émotionnelle devait être relativement simple (et donc rapide). Pour étayer ses idées, Arnold a accordé une importance particulière aux voies neurologiques dans le cerveau. Dans toutes les rencontres avec l'environnement, les structures cérébrales sous-corticales (p. ex., l'amygdale) évaluent automatiquement la tonalité hédonique des informations sensorielles. Par exemple, un son discordant est instantanément évalué comme intrinsèquement déplaisant (mauvais), tandis que l'odeur d'une rose est évaluée comme intrinsèquement agréable (bonne). De récentes recherches neuroanatomiques confirment ce qu'Arnold soutenait, à savoir que le cerveau sous-cortical (l'amygdale en particulier) est le centre focal du cerveau qui évalue la signification émotionnelle des stimuli sensoriels (Berridge & Kringelbach, 2008 ; LeDoux, 2012). En outre, la plupart des stimuli sont ensuite évalués au niveau du cortex en y ajoutant du traitement de l'information et donc des attentes, des souvenirs, des croyances, des buts, des jugements et des attributions (Davidson & Irwin, 1999 ; Ochsner & Gross, 2005). Ainsi, l'évaluation complète s'appuie sur des évaluations à la fois sous-corticales et corticales de l'événement stimulant, en termes d'informations sensorielles et en termes de buts et préférences de la personne.

2.1.3 De l'évaluation à l'émotion

Une fois qu'un objet a été évalué comme bon ou mauvais (bénéfique ou nocif), l'expérience d'aimer ou de ne pas aimer suit immédiatement et automatiquement. Pour Arnold, le fait d'aimer ou de ne pas aimer est l'émotion ressentie. La recherche contemporaine a étayé la croyance d'Arnold selon laquelle l'évaluation aimer-ne pas aimer est à la fois rapide et automatique (Moors, De Houwer & Eelen, 2004).

2.1.4 De l'émotion ressentie à l'action

Aimer génère une tendance motivationnelle à aborder l'objet générateur d'émotion ; ne pas aimer génère une tendance motivationnelle à l'éviter. Cette tendance motivationnelle représente un état de préparation à l'action d'approche *vs* évitement.

Durant l'évaluation, l'individu s'appuie sur la mémoire et l'imagination, produisant ainsi un certain nombre de pistes d'action possibles pour traiter avec l'objet aimé ou non aimé. Lorsque le choix se pose sur une séquence d'actions particulière, le cerveau sous-cortical génère des réactions au niveau du SNA et du système endocrinien (Kapp, Pascoe & Bixler, 1984 ; LeDoux, Iwata, Cicchetti & Reis, 1988), une excitation générale (Krettek & Price, 1978), et active les muscles qui contrôlent les expressions faciales (Holstedge, Kuypers & Dekker, 1977). Grâce à leurs effets sur ces systèmes biologiques, les émotions produisent l'action[21].

---

21. Une caractéristique importante de la théorie d'Arnold est que l'émotion est définie en termes de motivation. La tendance d'approche ou d'évitement donne à l'émotion une force directionnelle, tandis que les changements physiologiques dans les muscles et les viscères donnent à l'émotion son énergie. Une deuxième caractéristique importante de la théorie d'Arnold est qu'elle traite l'émotion comme un concept unitaire, car elle a préféré parler des forces de l'émotion, forces d'approche et d'évitement, d'attraction et de répulsion, d'amour et de rejet, plutôt que des émotions spécifiques comme la colère, la tristesse ou la fierté.

2.2 *L'évaluation complexe*

Comme Arnold, Richard Lazarus a mis en évidence les processus cognitifs qui interviennent entre les événements importants de la vie (conditions environnementales) et la réactivité physiologique et comportementale. Tout en suivant les idées d'Arnold comme une carte routière, Lazarus a élargi son principe général d'évaluation bon/mauvais dans une conceptualisation plus complexe de l'évaluation (Lazarus, 1968, 1991a ; Lazarus & Folkman, 1984). Les évaluations de type « bon » ont été conceptualisées en plusieurs types de bénéfices, alors que les évaluations de type « mauvais » ont été différenciées en plusieurs types de préjudices et en plusieurs types de menaces. Le cadre des évaluations complexes de Lazarus (1991a) apparaît dans la figure 13.7.

En articulant une vision plus complexe de l'évaluation, Lazarus a souligné que les individus évaluent si la situation à laquelle ils font face a une pertinence personnelle pour leur bien-être. Lorsque le bien-être est en jeu, les gens évaluent alors les dommages, menaces ou avantages potentiels auxquels ils font face, comme indiqué ci-dessus. Pour Lazarus (1991a), ces évaluations prennent forme à travers des questions telles que : Cet événement est-il pertinent pour mon bien-être ? Est-ce que cet événement est en accord avec mes objectifs ? À quel point cet événement touche-t-il mon estime de moi ? Compte tenu de ces évaluations de la pertinence personnelle, de l'harmonie avec l'objectif et de l'implication de l'ego, les gens évaluent les situations comme des types particuliers de préjudices, comme des types particuliers de menaces, ou comme des types particuliers d'avantages (Lazarus, 1991a, 1994).

Le processus d'évaluation ne s'arrête pas à une évaluation de la pertinence personnelle, de l'harmonie/congruence avec l'objectif et de l'implication de l'ego. Les capacités d'adapta-

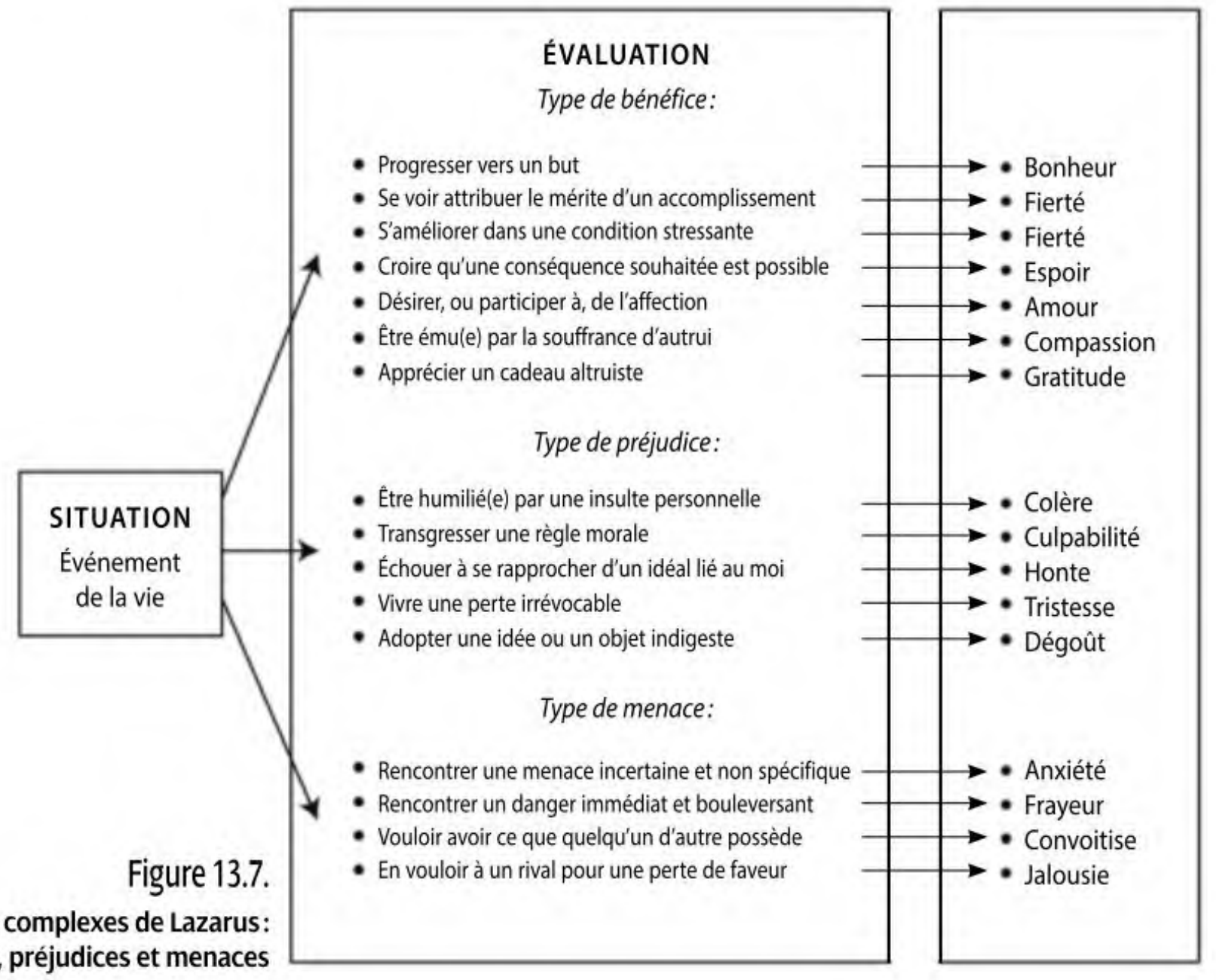


Figure 13.7.
Les évaluations complexes de Lazarus : types de bénéfices, préjudices et menaces

tion perçues continuent à modifier la façon dont les gens interprètent (évaluent) les situations qu'ils rencontrent (Folkman & Lazarus, 1990; Lazarus, 1991a,b). La personne se demande: « Puis-je faire face au bénéfice, à la menace ou au préjudice potentiels que je rencontre? Puis-je faire fructifier le bénéfice, et puis-je empêcher le préjudice ou la menace de se produire? » L'adaptation anticipée change la façon dont une situation est évaluée (« Si je peux faire face à la menace, alors ce n'est pas vraiment une menace sérieuse »). Une évaluation modifiée conduit à une émotion modifiée. Ainsi, globalement, les gens évaluent d'abord leur relation à l'événement de vie (« évaluation primaire »), puis évaluent leur potentiel d'adaptation à cet événement (« évaluation secondaire »).

2.2.1 L'évaluation primaire

L'évaluation primaire implique de savoir si l'on a quelque chose en jeu dans ce qu'on affronte (Folkman *et al.*, 1986). Les éléments suivants sont potentiellement en jeu dans l'évaluation primaire: (1) la santé, (2) l'estime de soi, (3) un but, (4) l'état financier, (5) le respect, et (6) le bien-être d'un être cher. En d'autres termes, les évaluations primaires cherchent à savoir si notre bien-être physique ou psychologique, nos buts et notre situation financière, ou nos relations interpersonnelles sont en jeu lors d'une rencontre particulière avec l'environnement. Dès que l'une de celles-ci est en jeu, un événement de la vie ordinaire devient un « événement important de la vie », avec le potentiel de générer une réaction émotionnelle. Par exemple, lorsque vous conduisez une voiture et que celle-ci glisse brusquement sur le verglas, le système cognitif génère immédiatement l'évaluation primaire de ce qui est bien désormais en jeu, à savoir la santé personnelle, la réputation d'être un conducteur habile, un bien précieux (la voiture), et le bien-être physique et psychologique du passager.

2.2.2 L'évaluation secondaire

L'évaluation secondaire, qui se produit après une certaine réflexion, consiste en une évaluation par la personne de son adaptation au bénéfice, au préjudice ou à la menace possibles (Folkman & Lazatus, 1990). L'adaptation implique les efforts cognitifs, émotionnels et comportementaux de la personne pour gérer le bénéfice, le mal ou la menace. Par exemple, imaginez les possibilités d'adaptation d'un musicien devant se produire devant un public. Le musicien pourrait solliciter les conseils d'un tuteur, pratiquer tout au long de la nuit, trouver un moyen de s'échapper, élaborer un plan d'action et le suivre, imiter le style d'un autre musicien, plaisanter et mettre en évidence la signification de l'événement, et ainsi de suite. L'expérience émotionnelle du musicien va dépendre non seulement de son évaluation initiale du bénéfice, de l'inconvénient ou de la menace potentiels au sein de la représentation du soir, mais aussi de sa réflexion sur l'efficacité potentielle de ses stratégies d'adaptation pour réaliser le bénéfice, ou pour éviter le mal ou la menace.

2.2.3 La motivation

La description de l'émotion proposée par Lazarus est une description motivationnelle. Une personne apporte ses motifs personnels (buts, bien-être) dans une situation. Lorsque les motifs personnels sont en jeu, les émotions suivent. En outre, les émotions changent constamment tant que les évaluations primaires et secondaires changent. Le processus entier de l'émotion est caractérisé non tant par la séquence linéaire « événement de la vie → évaluation → émotion » que par le changement en cours dans l'état des motifs personnels. Les événements de la vie offrent des avantages, des dangers et des

menaces potentiels pour le bien-être, et les efforts constants d'adaptation ont d'importantes implications sur le degré de concrétisation de ces avantages, préjudices et menaces. Ainsi, les motifs personnels de l'individu (buts, bien-être) se trouvent au cœur du processus de l'émotion. L'individu effectue continuellement des évaluations primaires et secondaires sur l'état de ces motifs personnels, jusqu'à ce que les événements se déroulent et que les efforts d'adaptation soient mis en œuvre.

Lazarus a qualifié sa théorie de l'émotion de théorie cognitivo-motivationnelle-relationnelle (Lazarus, 1991 b). « *Cognitivo* » informe sur l'importance de l'évaluation, « *motivationnelle* » informe sur l'importance des buts personnels et du bien-être, et « *relationnelle* » signale que les émotions découlent de la relation de la personne aux menaces, aux préjudices et aux bénéfices environnementaux.

2.3 *L'évaluation en tant que processus*

Le cadre de l'évaluation pour comprendre l'émotion a été proposé par Arnold, développé par Lazarus, et mis au point par les théoriciens contemporains de l'émotion. Inspirés par les travaux d'Arnold et de Lazarus, les théoriciens cognitivistes de l'émotion ont continué à développer une compréhension de plus en plus sophistiquée du processus d'évaluation (Ellsworth, 2013 ; Frijda, 2007 ; Lazarus, 1991a ; Johnson-Laird & Oatley, 1989 ; Oatley & Johnson-Laird, 1987 ; Ortony *et al.*, 1988 ; Roseman, 1984, 1991 ; Roseman & Evdokas, 2004 ; Scherer, 2009 ; Smith & Ellsworth, 1985 ; Weiner, 1986). Tout comme Lazarus, ces chercheurs ont démontré de façon assez claire que des évaluations différentes mènent à des émotions différentes. Chaque théoricien de l'évaluation a adopté la séquence « événement de vie → évaluation → émotion », mais ils diffèrent sur le nombre de dimensions de l'évaluation nécessaires pour expliquer l'expérience émotionnelle. Arnold a utilisé l'évaluation pour expliquer deux émotions (aimer et ne pas aimer). Les évaluations primaires et secondaires de Lazarus expliquent environ 15 émotions (voir figure 13.7), et pourtant les théoriciens cognitivistes de l'émotion cherchent à utiliser les évaluations pour expliquer ultimement toutes les émotions.

Ces théoriciens cognitivistes pensent que chaque émotion peut être décrite par un pattern unique d'évaluations. L'idée est qu'en connaissant le pattern complet des évaluations d'une personne, il serait assez simple de prédire l'émotion que la personne ressentirait par la suite. La liste suivante des évaluations supplémentaires représente la pensée de la plupart des théoriciens adoptant une conception cognitive de l'émotion (Moors *et al.*, 2013) :

L'évaluation d'Arnold	
Valence	L'événement est-il bon ou mauvais ?
Les évaluations de Lazarus	
Pertinence de l'objectif	L'événement est-il pertinent pour mes buts et mon bien-être ?
Capacité d'adaptation	Puis-je m'adapter avec succès à l'événement ?
Les évaluations supplémentaires	
Congruence avec le but	L'événement facilite-t-il l'accomplissement du but ?
Nouveauté	Est-ce que je m'attendais à ce que l'événement se produise ?
Agentivité	Qui a provoqué l'événement ? Soi ? Les autres ? Les circonstances ?
Compatibilité soi/norme	Cet événement est-il bon d'un point de vue moral ?

Les quatre évaluations supplémentaires sont la congruence avec le but, la nouveauté, l'agentivité et la compatibilité soi/norme. La *congruence avec le but* est l'évaluation du degré auquel l'événement externe nous aide (ou nous empêche) à progresser vers un but ou vers la satisfaction d'un motif. La *nouveauté* est la détection de changements au niveau de l'environnement, et la détection de tels changements active l'attention et le traitement de l'information. L'environnement peut changer de diverses façons ; il peut s'agir notamment d'une nouveauté de stimulus (c'est-à-dire un nouvel objet apparaît dans un contexte familier) ou d'une nouveauté contextuelle (c'est-à-dire un objet familier apparaît dans un contexte nouveau). *L'agentivité* désigne l'attribution de la cause de l'événement, car les événements peuvent être provoqués par le soi, par quelqu'un d'autre ou par des circonstances impersonnelles. La *compatibilité soi/norme* est l'évaluation du degré de compatibilité entre l'événement et les normes personnelles ou le concept de soi de la personne. Pris ensemble, ces évaluations fournissent une description relativement complète du type d'évaluations que les individus utilisent dans un grand nombre de cultures (Scherer, 1997a).

Examinons comment une combinaison de plusieurs évaluations différentes peut produire une émotion spécifique. La tristesse, par exemple, est une combinaison des quatre évaluations suivantes : (1) un but de valeur est en jeu (pertinence pour les buts) ; (2) aucun progrès envers le but n'a été constaté (faible congruence avec le but) ; (3) le but a été perdu (valeur intrinsèque désagréable) ; et (4) il est impossible de récupérer ce qui a été perdu (faible potentiel d'adaptation). En d'autres termes, pertinence personnelle élevée + congruence avec le but faible + valeur intrinsèque désagréable + potentiel d'adaptation faible = tristesse. Si le pattern d'évaluation devait changer et si le potentiel d'adaptation faible était réévalué comme un potentiel d'adaptation élevé, alors la colère remplacerait la tristesse. En effet, la colère = pertinence personnelle élevée + congruence avec le but faible + valeur intrinsèque désagréable + potentiel d'adaptation élevé.

Le but ultime des théoriciens de l'évaluation de l'émotion est peut-être à présent évident. Ils sont à pied d'œuvre pour construire un arbre de décision dans lequel tous les patterns possibles de l'évaluation amènent à une simple émotion (Scherer, 1993, 1997b). Autrement dit, si la personne fait des évaluations X, Y et Z, alors l'émotion A va sûrement et inévitablement suivre.

2.4 *La différenciation des émotions*

Le point fort d'une théorie de l'évaluation de l'émotion est sa capacité à expliquer la différenciation des émotions. La différenciation des émotions est le phénomène selon lequel les gens vivent des émotions différentes en réaction au même événement. Elle concerne également le fait que la même personne peut ressentir des émotions différentes en réaction au même événement à différents moments. La différenciation des émotions est en fait la contribution la plus importante que la théorie de l'évaluation a apportée à l'étude des émotions. À la différence de la perspective biologique qui explique comment tout le monde vit la même émotion en réaction au même événement important de la vie (p. ex., tout le monde se sent triste après la perte d'un objet cher), la théorie de l'évaluation de l'émotion peut expliquer comment des émotions différentes peuvent émerger d'un même événement. La différenciation des émotions survient parce que différentes personnes évaluent le même événement différemment, et parce que la même personne évalue le même événement différemment à des moments différents.

La différenciation émotionnelle survient même au sein du même épisode émotionnel. Les personnes utilisant la perspective neuroscientifique pour étudier le processus d'évaluation

(Brosch & Sander, 2013) examinent milliseconde par milliseconde le processus d'évaluation durant un épisode émotionnel. Ce type d'étude a établi que lorsqu'une personne rencontre un événement externe, cet événement est très rapidement évalué en termes de nouveauté et de pertinence de but, principalement sur la base de ses informations sensorielles. Ces deux évaluations commencent environ un dixième de seconde après l'exposition au stimulus, et ces informations évaluatives concernant la nouveauté et la pertinence de but sont alors envoyées à d'autres régions du cerveau pour davantage de traitements. Les structures cérébrales telles que l'amygdale organisent la suite des évaluations et traitements d'informations, en termes de congruence avec le but et d'agentivité. Ces évaluations surviennent environ une demi-seconde après l'exposition au stimulus. Au cours du processus d'évaluation, le traitement de l'information se développe de plus en plus, et ne concerne plus seulement des informations sensorielles, mais également des associations apprises, et fera ensuite également appel à des informations stockées nécessaires pour évaluer la compatibilité soi/norme et des prédictions du futur, nécessaires pour évaluer le potentiel d'adaptation. Vu qu'il y a une rétroaction de ces évaluations, se combinant avec les évaluations antérieures, l'émotion peut changer : elle subit une différenciation émotionnelle. Après diverses itérations évaluatives et plusieurs secondes, le pattern évaluatif commence à se stabiliser jusqu'à ce que la personne s'arrête sur ce que l'événement stimulant représente pour ses buts et son bien-être.

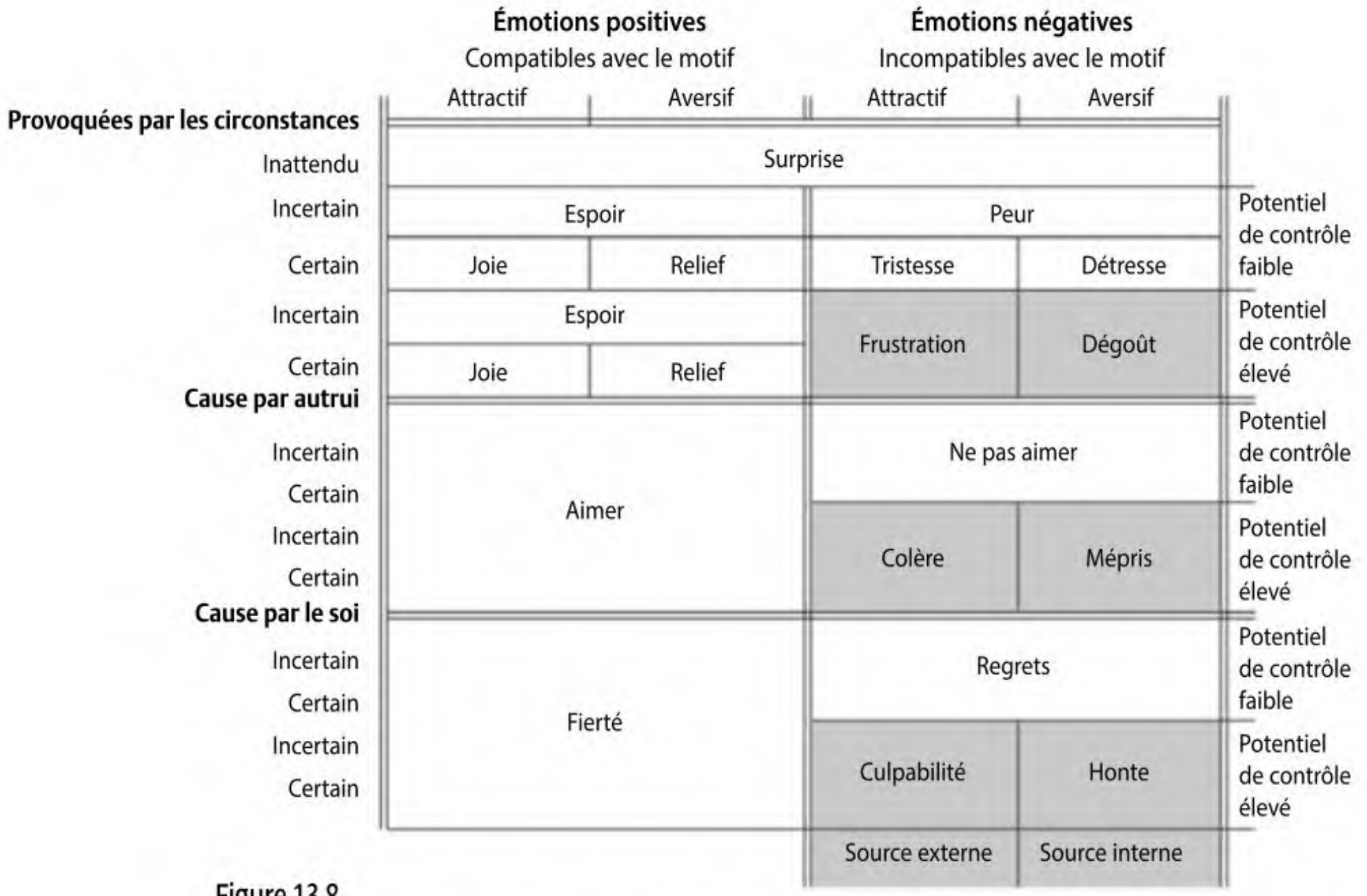


Figure 13.8.

Arbre de décision de l'évaluation permettant de différencier 17 émotions.

Source : Appraisal Determinants of Emotions : Constructing a More Accurate and Comprehensive Theory, par I.J. Roseman, A.A., Antoniou & P.E. Jose, 1996, *Cognition and Emotion*, *10*, 241-277. Reproduit avec permission de Psychology Press, Ltd.

La figure 13.8 illustre un arbre de décision montrant comment six dimensions d'évaluation décrites plus haut permettent de différencier 17 émotions différentes (Roseman, 2011, 2013 ; Roseman, Antoniou & Jose, 1996). Les dimensions d'évaluation sont présentées à l'extrémité gauche de la figure, tandis que les émotions différenciées apparaissent dans les boîtes à l'intérieur de la figure. Les dimensions d'évaluation sur le côté gauche de la figure représentent l'*agentivité* (provoquée par les circonstances, par les autres, par le soi) et la *nouveauté* (inattendu, incertain, certain). Les dimensions d'évaluation sur le haut de la figure représentent la *congruence avec le but* (compatible avec le motif, incompatible avec le motif) et la valeur *intrinsèque* (attractif, répulsif). La dimension d'évaluation sur le côté droit de la figure est le *potentiel d'adaptation* (faible ou élevée). De plus, Roseman ajoute une dimension d'évaluation en bas de la figure pour évaluer la source de l'événement (non caractériel, caractériel). Certes, la figure peut être difficile à suivre, mais l'idée directrice est assez facile à appréhender : durant un épisode émotionnel, les gens s'engagent largement dans une évaluation cognitive en interprétant ce qui se passe pour eux, et lorsque n'importe laquelle de ces interprétations (évaluations) change, l'expérience émotionnelle de la personne change aussi.

Un arbre de décision d'évaluation tel que celui illustré dans la figure 13.8 ne pourra jamais prédire complètement les émotions qui en découlent (Oatley & Duncan, 1994). Les théoriciens de l'évaluation conviennent généralement que connaître la configuration particulière de l'évaluation d'une personne leur permet d'atteindre un taux d'exactitude de 65 à 70 % dans la prédiction des émotions des individus (Reisenzein & Hofmann, 1993). Certaines critiques sont un peu plus timorées quant à ces taux d'exactitude : l'une d'entre elles les estime plutôt à 25 %, un peu plus élevés pour la colère, et un peu plus faibles pour la tristesse, la peur et la culpabilité (Tong, 2010). Cinq raisons expliquent pourquoi les évaluations ne suffisent pas à l'émotion, et donc pourquoi la théorie de l'évaluation ne peut pas expliquer les réactions émotionnelles avec une précision de 100 % (Fischer, Shaver & Carnochan, 1990 ; Reisenzein & Hofmann, 1993 ; Scherer, 1997b) :

1. Des processus autres que l'évaluation contribuent à l'émotion (comme discuté dans la première moitié de ce chapitre).
2. La fonction des évaluations est, la plupart du temps, d'intensifier et non de provoquer l'émotion (p. ex., un faible potentiel d'adaptation intensifie de la colère, mais ne la provoque pas).
3. Les patterns d'évaluations pour de nombreuses émotions se chevauchent (p. ex., la culpabilité et la honte ont des profils similaires d'évaluation).
4. Des différences de développement existent entre les gens, de sorte que, d'ordinaire, les enfants ne vivent que des émotions générales (p. ex., la joie), tandis que les adultes socialisés vivent généralement une plus grande variété d'émotions spécifiques pour des évaluations particulières (p. ex., la fierté, le soulagement, la gratitude).
5. Les connaissances émotionnelles et les attributions causales (les deux prochains sujets dans ce chapitre) représentent des facteurs cognitifs supplémentaires qui affectent l'émotion au-delà de l'évaluation.

2.5 *Les connaissances émotionnelles*

Les nourrissons et les jeunes enfants ne comprennent et distinguent que peu d'émotions de base. Ils apprennent à nommer les quelques émotions de base, telles que la colère, la peur, la tristesse, la joie et l'amour (Kemper, 1987 ; Shaver *et al.*, 1987). Au fur et à mesure que les gens acquièrent de l'expérience au travers de situations différentes, ils apprennent à distinguer les nuances au sein d'une seule émotion. Les nuances de la joie, par exemple, comprennent le bonheur, le soulagement, l'optimisme, la fierté, la satisfaction et la gratitude (Ellsworth & Smith, 1988). Les nuances de la colère comprennent la fureur, l'hostilité, la vengeance, la rage, l'agacement et la rogne (Russell & Fehr, 1994). Ces distinctions sont stockées sur un plan cognitif dans des niveaux hiérarchiques d'émotions de base et leurs dérivés. Ainsi, les multiples émotions différentes que toute personne peut distinguer constituent ses *connaissances émotionnelles* (Shaver *et al.*, 1987).

Les connaissances émotionnelles représentent la capacité à différencier l'expérience émotionnelle en des catégories distinctes (p. ex., la colère *vs* la peur) et de différencier une émotion de base particulière en ses diverses facettes (p. ex., la colère *vs* l'irritation, la frustration, l'hostilité et la rage) (Barrett, Gross, Christensen & Benvenyto, 2001). Elles font référence au niveau de complexité que les personnes utilisent pour identifier, nommer et se représenter mentalement leur expérience émotionnelle (Lischetzke *et al.*, 2005). Les personnes ayant un faible niveau de connaissances émotionnelles ont tendance à réfléchir aux émotions en termes globaux (p. ex., « Je me sens bien »), alors que les personnes ayant beaucoup de connaissances émotionnelles ont tendance à utiliser une terminologie plus précise et spécifique aux situations (Barrett, 2004 ; Feldman, 1995). Les connaissances émotionnelles correspondent donc aux connaissances et à la compréhension qu'ont les gens de leur propre vécu émotionnel.

La profondeur, la complexité et la sophistication des connaissances émotionnelles sont importantes, car de meilleures connaissances émotionnelles mènent à un plus grand bien-être psychologique (Palmer, Donaldson & Stough, 2002 ; Tugade, Fredrickson & Barrett, 2004) et à de meilleures stratégies de régulation émotionnelle. À l'aide de connaissances émotionnelles élaborées, la personne peut cibler certaines émotions pour les réguler (Barrett & Gross, 2001) et faciliter le choix et la mise en œuvre de la stratégie qui permettra de réguler au mieux ces émotions. Les connaissances émotionnelles élaborées permettent également de diminuer la variabilité émotionnelle (Thompson, Dizen & Berenbaum, 2009), surtout en ce qui concerne la variabilité émotionnelle négative (Pond *et al.*, 2012), car les personnes ayant des connaissances émotionnelles élaborées savent clairement ce qu'elles ressentent, quelles ont été les causes de ces émotions, et quels comportements et stratégies d'adaptation leur permettront de s'adapter à l'événement en cours.

Une représentation hypothétique des connaissances émotionnelles d'une personne (générées par ordinateur) apparaît dans la figure 13.9. Au niveau le plus général, la figure indique que la personne différencie les émotions positives (côté gauche) des émotions négatives (côte droit). Au niveau suivant, la figure indique que la personne se représente les émotions à l'aide des catégories émotionnelles de base : amour, joie, surprise, colère, tristesse et peur. Il s'agit des six émotions de base (ou familles d'émotions) de cette personne. Avec l'expérience, elle apprend les nuances de ces émotions de base (voir la liste sur la partie inférieure de la figure). Par exemple, l'individu représenté dans la figure comprend trois nuances de l'amour, à savoir la tendresse, la convoitise et la nostalgie et six nuances de la tristesse, à savoir la souffrance, la dépression, la déception, la honte, la négligence et

la sympathie. L'astérisque dans chaque colonne des mots d'émotion représente le prototype dans les nuances de cette émotion.

Une grande partie de la diversité de l'expérience émotionnelle provient de l'apprentissage des distinctions fines entre les émotions et les situations spécifiques qui les provoquent. Par exemple, un individu qui vient de perdre face à un rival peut éprouver de la détresse, de la colère, de la peur, du dégoût ou de la jalousie (Hupka, 1984). On apprend que ces émotions peuvent coïncider. On apprend également que d'autres émotions (p. ex., l'amour, la joie) sont loin de ce pôle de l'expérience émotionnelle. Enfin, on apprend les différences entre les nuances de la colère, à savoir les différences qui permettent de distinguer la jalousie, la haine, l'irritation, et ainsi de suite. Finalement, une vie entière, fondée sur un tel apprentissage, permet de produire des connaissances émotionnelles plus fines et sophistiquées. C'est ce réservoir de connaissances émotionnelles qui permet à l'individu d'évaluer les situations avec une discrimination élevée, et par conséquent de répondre à chaque événement de vie par une réaction émotionnelle appropriée et spécifique (plutôt que par des émotions générales).

2.6 *Les attributions*

La théorie de l'attribution repose sur l'hypothèse selon laquelle les gens ont fortement envie d'expliquer pourquoi ils ont connu un destin particulier (Heider, 1958 ; Jones & Davis, 1965 ; Kelley, 1967, 1973 ; Weiner, 1980, 1985, 1986). Suite à un événement, nous nous demandons : « Pourquoi ai-je échoué à cet examen de chimie ? Pourquoi telle équipe a-t-elle remporté le championnat mondial ? Pourquoi Suzy a-t-elle quitté l'école ? Pourquoi cette personne est-elle riche alors que cette personne est pauvre ? Pourquoi n'ai-je pas obtenu cet emploi ? Pourquoi Paul n'a-t-il pas répondu à mon appel téléphonique ? »

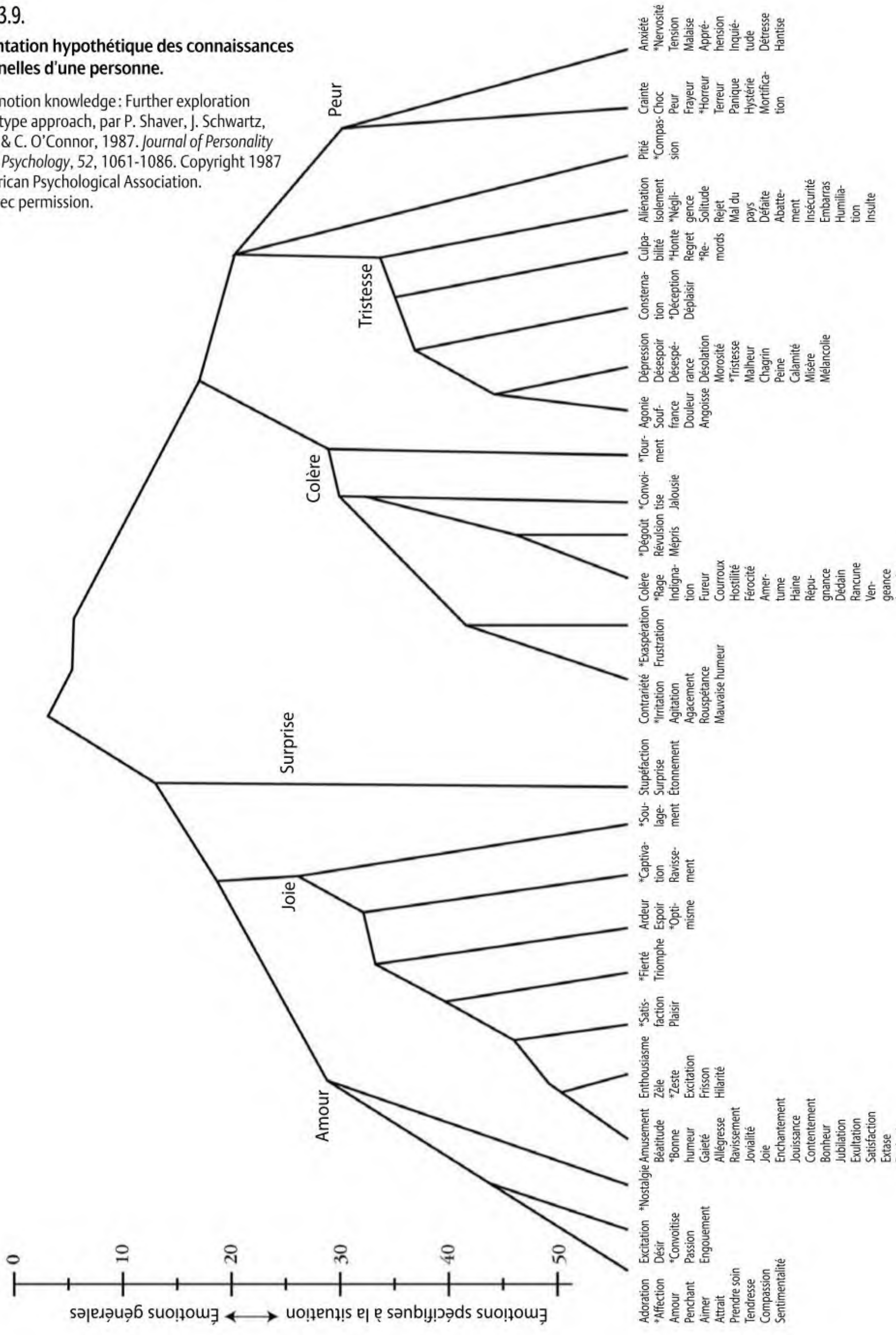
Une attribution est la raison que la personne utilise pour expliquer un événement ou une issue/conséquence importante de la vie (Weiner, 1985, 1986). C'est l'explication causale disant « pourquoi » une conséquence s'est produite. Par exemple, si nous répondons à la question : « pourquoi ai-je échoué au test de chimie ? » en disant, « parce que je n'ai pas étudié pour ce test », alors « l'effort faible » est l'attribution expliquant le résultat (échec). Les attributions sont importantes, parce que l'explication que nous utilisons génère des réactions émotionnelles. Suite à des conséquences positives, les gens se sentent généralement heureux, et après des conséquences négatives, les gens se sentent généralement tristes ou frustrés. Dans sa théorie attributionnelle de l'émotion, Bernard Weiner (1985, 1986) se réfère à la réaction émotionnelle dépendant de la conséquence comme une « évaluation primaire de la conséquence ». Les émotions de base (heureux-triste) suivent respectivement et simplement les bonnes et les mauvaises conséquences (Weiner, Russell & Learman, 1978, 1979). La théorie de l'attribution propose qu'en plus de ces réactions émotionnelles primaires générées par les conséquences, les gens expliquent aussi pourquoi ils ont réussi ou échoué. Une fois la conséquence expliquée, de nouvelles émotions font surface pour différencier la réaction émotionnelle initiale générale heureux-triste en émotions secondaires plus spécifiques. L'attribution expliquant pourquoi les conséquences se sont produites constitue « l'évaluation secondaire de la conséquence ». La séquence des événements dans la théorie de l'attribution de l'émotion de Weiner apparaît dans la figure 13.10.

Comme le montre la figure 13.10, sept émotions apparaissent de manière fiable comme fonction du flux attributionnel du traitement de l'information (Weiner, 1985, 1986 ; Wei-

Figure 13.9.

Représentation hypothétique des connaissances émotionnelles d'une personne.

Source : Emotion knowledge : Further exploration of a prototype approach, par P. Shaver, J. Schwartz, D. Kirson, & C. O'Connor, 1987. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 1061-1086. Copyright 1987 par l'American Psychological Association. Adapté avec permission.



ner & Graham, 1989). Les racines attributionnelles des sept émotions s'énoncent comme suit :

Fierté	Attribuer une conséquence positive à une cause interne. « J'ai réussi grâce à mes efforts exceptionnels. »
Gratitude	Attribuer une conséquence positive à une cause externe. « J'ai réussi grâce à l'aide de mes coéquipiers. »
Espoir	Attribuer une conséquence positive à une cause stable. « Je réussis bien en sport parce que je suis sportif par nature. »
Colère	Attribuer une conséquence négative à une cause externe contrôlable. « J'ai perdu parce que mon adversaire a triché. »
Pitié (Compassion)	Attribuer une conséquence négative à une cause externe incontrôlable. « J'ai perdu mon emploi à cause de la mauvaise conjoncture économique. »
Culpabilité	Attribuer une conséquence négative à une cause interne contrôlable. « J'ai perdu parce que je n'ai pas fourni assez d'effort. »
Honte	Attribuer une conséquence négative à une cause interne incontrôlable. « Je suis rejeté parce que je suis laid(e). »

Notez que, dans chacune de ces sept émotions (trois positives, quatre négatives), l'analyse de l'attribution des raisons pour lesquelles la conséquence s'est produite est causalement antérieure à l'émotion spécifique. Ainsi, l'affirmation fondamentale d'une analyse d'attribution de l'émotion est de considérer que si l'attribution changeait, alors l'émotion changerait aussi (c'est-à-dire, changez l'attribution et vous changerez l'émotion). Si un(e) étudiant(e) se sent fier/fière parce qu'il ou elle sent que ses efforts lui ont valu une bourse d'études et s'il ou elle apprend ensuite que la véritable raison de l'obtention de la bourse a été l'appui de quelqu'un pour son dossier lors d'une réunion, alors l'émotion vécue passe de la fierté à la gratitude. La conséquence est la même (il a remporté la bourse), mais lorsque l'attribution a changé, la réaction émotionnelle de la personne a changé aussi.

Les théoriciens de l'évaluation commencent leur analyse avec des évaluations relativement simples, comme le fait de savoir si un événement signifie un bienfait, une menace ou un danger (Lazarus, 1991a). Ils continuent avec des évaluations de plus en plus complexes telles que la compatibilité soi/norme. Les théoriciens cognitivistes ajoutent ensuite les connaissances émotionnelles pour expliquer davantage comment les gens effectuent des évaluations sophistiquées. Dans son analyse de l'attribution, Bernard Weiner (1982, 1986) ajoute encore un autre type d'évaluation pour aider à expliquer les émotions : l'évaluation post-conséquence de la raison pour laquelle la conséquence s'est produite. Ainsi, le rôle de la cognition n'est pas seulement d'évaluer la signification de l'événement de vie (évaluation), mais aussi d'évaluer pourquoi la conséquence de l'événement s'est révélée d'une telle manière ou d'une telle autre manière (attribution). Une fois prises comme un ensemble, les évaluations pré-conséquence telles que le bénéfice potentiel, le préjudice potentiel et la menace potentielle expliquent certains processus émotionnels, tout comme les évaluations post-conséquence (attributions) expliquent d'autres processus émotionnels (Léon & Hernandez, 1998).

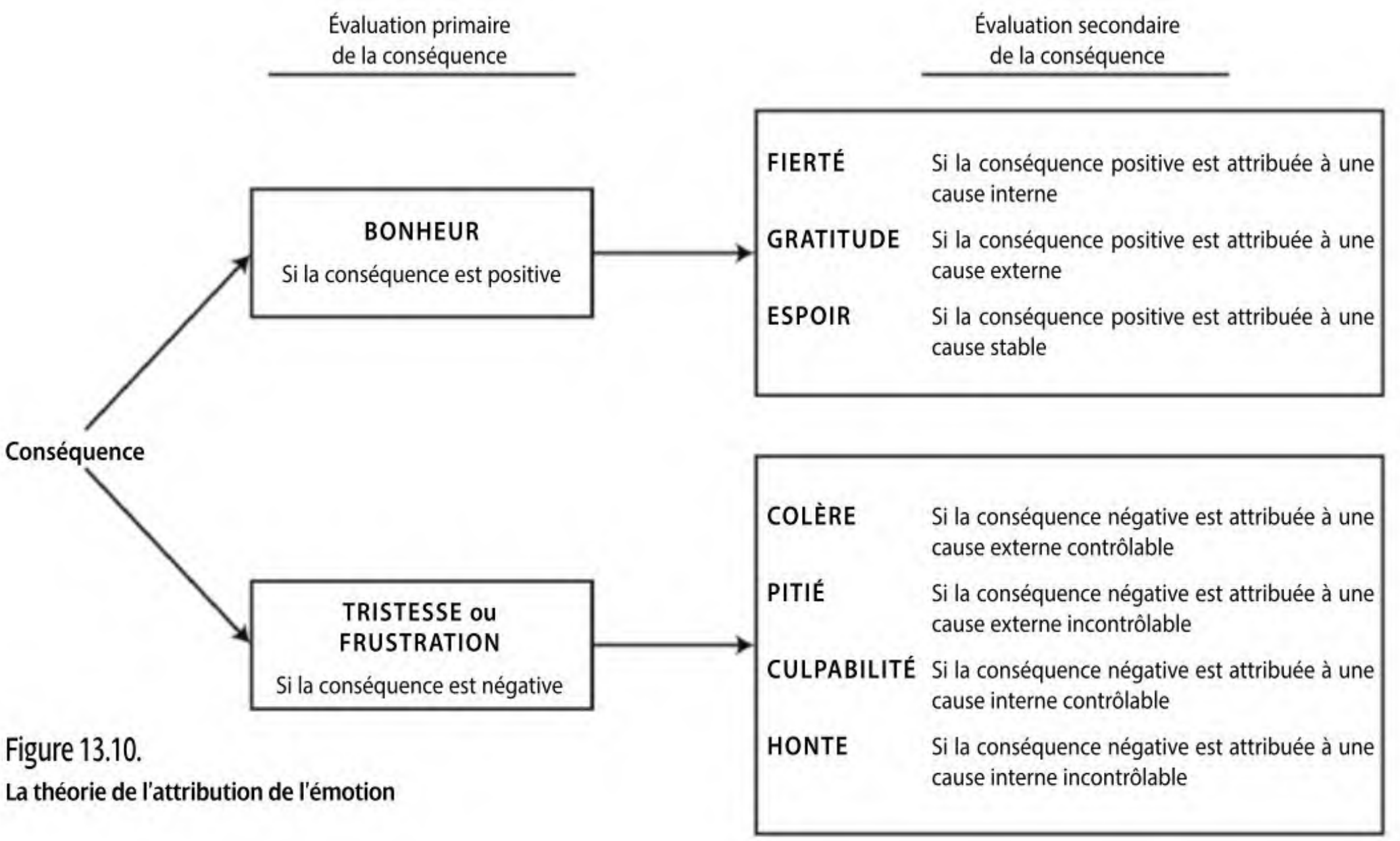


Figure 13.10.
La théorie de l'attribution de l'émotion

2.7 *Les émotions affectent la cognition*

La deuxième partie de ce chapitre portait sur le fait que les cognitions affectent les émotions. Mais cette relation va également dans le sens contraire : les émotions affectent les cognitions. En d'autres termes, les états et épisodes émotionnels affectent et provoquent des événements cognitifs tels que l'attribution de l'attention, le jugement, la prise de décision, l'interprétation, la prise de risque, le raisonnement, la mémoire de travail à court terme et la mémoire à long terme (Angie, Connelly, Waples & Kligyte, 2011 ; Blanchette & Richards, 2010 ; Derakshan & Eysenck, 2010 ; Lench, Flores & Bench, 2011 ; Lerner & Keltner, 2001 ; Yegiyan & Yonelinas, 2011). Bien que ce point soit très important, il n'est pas vraiment surprenant, du fait que les émotions ont des effets si robustes. Les émotions affectent et coordonnent les sentiments des gens, leur préparation corporelle à l'action, leurs intentions, leurs signaux expressifs *et* leur cognition. De plus, l'ampleur des effets des émotions sur les événements cognitifs est environ la même que celle des effets des émotions sur les états subjectifs, la préparation corporelle, les intentions et les signaux expressifs (Lench *et al.*, 2011).

Ce constat (l'émotion change la cognition) pourrait mener à croire que les composantes de l'émotion ne sont pas au nombre de quatre mais de cinq. En d'autres termes, les composantes émotionnelles ne devraient pas se limiter au sentiment subjectif, à l'intention, à la préparation corporelle et aux signaux expressifs, mais également inclure la cinquième composante qu'est la cognition. Toutefois, il s'agirait ici d'une erreur conceptuelle. La cognition, tout comme les comportements adaptatifs, est une conséquence de l'émotion,

et non l'une de ses composantes. Voici donc le processus émotionnel dans son ensemble : un événement de vie a lieu et est évalué, ce qui est suivi par un état subjectif, un sentiment motivationnel d'intention, une activité du système nerveux autonome et du système endocrinien et des signaux expressifs. Cette réaction complexe provoque alors l'activité comportementale et cognitive qui devient le fonctionnement adaptatif de la personne face à cet événement de vie.

3. Aspects sociaux de l'émotion

Les autres personnes que nous rencontrons sont généralement notre source la plus fréquente d'émotions au quotidien (Oatley & Duncan, 1994). Nous vivons un plus grand nombre d'émotions lors de l'interaction avec les autres que lorsque nous sommes seuls.

3.1 *Les interactions sociales*

Si vous avez conservé la trace des événements et des expériences provoquant vos réactions émotionnelles, à savoir l'action d'une autre personne, une action de votre part, quelque chose que vous avez lu ou vu, vous découvrirez probablement que les interactions avec les autres ont déclenché la plupart de vos émotions (Oatley & Duncan, 1994). Les émotions sont intrinsèques aux relations interpersonnelles. Elles jouent également un rôle central dans la création (joie), le maintien (tristesse) et la dissolution (colère) des relations interpersonnelles, car les émotions nous rassemblent autant qu'elles nous éloignent les uns des autres (Fischer & Manstead, 2008 ; Levenson, Carstensen & Gottman, 1994 ; Levenson & Gottman, 1983).

Les autres personnes ne provoquent pas seulement de manière directe les émotions qui nous agitent, elles nous affectent également de manière indirecte, par *contagion émotionnelle*. La contagion émotionnelle est « la tendance à imiter, et à se synchroniser automatiquement avec, les expressions, les vocalisations, les postures et les mouvements d'une autre personne et, par conséquent, à converger émotionnellement » (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1993a). Les trois propositions de mimétisme, rétroaction et contagion expliquent comment, lors de l'interaction sociale, les émotions des autres créent de manière indirecte des émotions en nous (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1993b) :

Mimétisme : « Dans la conversation, les gens imitent, et synchronisent automatiquement leurs mouvements avec les expressions du visage, la voix, les postures, les mouvements et comportements instrumentaux d'autres personnes. »

Rétroaction : « L'expérience émotionnelle est affectée, à chaque instant, par l'activation et les rétroactions des mimiques faciales, vocales, posturales et de mouvement. »

Contagion : « En conséquence, les gens tendent à capter les émotions des autres. »

Étant exposés aux expressions émotionnelles des autres personnes, nous avons tendance à imiter leurs expressions faciales (Dimberg, 1982 ; Strayer, 1993), leur style de parole (Hatfield *et al.*, 1995) et leur posture (Bernieri & Rosenthal, 1991). Une fois que le mimétisme se produit, l'hypothèse de la rétroaction faciale illustre comment le mimétisme (non seulement du visage, mais aussi de la voix et de la posture) peut influer sur l'expérience émotionnelle de l'observateur, et donc produire un effet de contagion.

3.2 *Partage social des émotions*

Lors d'une interaction sociale, non seulement nous nous exposons à des sources riches en événements suscitant des émotions et à des effets de contagion émotionnelle, mais nous nous mettons aussi dans un contexte conversationnel qui fournit une occasion de revivre des expériences émotionnelles passées, un processus appelé « le partage social des émotions » (Rimé, 2009 ; Rimé *et al.*, 1991). Le partage social des émotions est une conversation au cours de laquelle une personne qui a vécu un épisode émotionnel parle ouvertement à une autre personne des circonstances de l'événement, de ses sentiments et de ses réactions émotionnelles. Lors du partage social, la personne attire l'attention et suscite de l'empathie, mais elle entreprend également un effort réflexif pour décortiquer le matériel émotionnel (p. ex., les circonstances, les antécédents, les processus émotionnels, l'interprétation des événements, les conséquences), nommer les éléments de ce matériel émotionnel, organiser ce matériel en un récit émotionnel qui communique ce qui est arrivé et quels obstacles ont été rencontrés, et partage ce qui a été ressenti et pensé. Le partage social survient dans la grande majorité des épisodes émotionnels (dans environ 90 % des cas ; Rimé, 2009), concerne plus souvent des épisodes émotionnels positifs que négatifs, et est plus susceptible d'arriver le même jour que l'épisode émotionnel sur lequel il porte (dans environ 60 % des cas ; Rimé, 2009), bien que le partage social puisse également survenir des jours, des semaines, des mois, voire même des années après l'événement émotionnel.

Lorsque les gens partagent leurs émotions, ils le font généralement en faisant le récit complet de ce qui s'est passé pendant l'épisode émotionnel, ce que cela signifiait, et comment la personne se sentait. Le partage d'un épisode émotionnel négatif (c'est-à-dire en parler, « évacuer ») n'est pas suffisant pour dissiper cette émotion (Rimé, 2009). En effet, les gens partagent des émotions de diverses façons, avec divers effets. Les vécus émotionnels sont souvent partagés de manière socio-affective : l'orateur sollicite du soutien, du réconfort, de la validation et de l'empathie, et l'auditeur les lui fournit. Un autre type de partage des vécus émotionnels est cognitif : l'orateur demande (et reçoit) de l'auditeur une stimulation du travail cognitif nécessaire pour se remettre d'un épisode de tristesse, de peur ou de colère.

Partage socioaffectif :	Écouter ; faire preuve de compréhension ; avoir un regard bienveillant inconditionnel ; réconforter ; consoler ; prendre soin ; rassurer ; se montrer empathique ; renforcer l'estime de soi ; proposer une aide sociale et concrète.
Partage cognitif :	Recadrer l'événement ; réévaluer l'épisode émotionnel ; créer du sens ; encourager l'abandon de buts échoués ; revoir les priorités dans les buts et les motifs.

Les gens partagent leurs émotions avec d'autres principalement pour mieux réguler leurs émotions. Le partage socioaffectif aide à réguler les émotions, surtout dans le cas des émotions négatives, en soulageant temporairement la détresse émotionnelle. Ce type de partage est particulièrement utile dans les étapes initiales de l'événement émotionnel, car il fournit généralement un état de soulagement temporaire par rapport à la détresse, la peur, la colère, l'anxiété, l'insécurité ou le sentiment d'impuissance ressenti par la personne. Toutefois, le partage socioaffectif n'est pas suffisant pour atteindre un rétablissement émotionnel. Le rétablissement émotionnel – le fait de se remettre d'une réaction de détresse, de peur ou de colère – requiert un partage cognitif lors duquel l'autre personne nous aide

à recadrer et à réévaluer l'événement émotionnel. Le partage cognitif est en ce sens similaire à la thérapie, car il fournit une opportunité de réévaluation, de compréhension plus approfondie et d'adaptation plus efficace. Le partage cognitif aide à mettre fin à des épisodes émotionnels douloureux (Brans *et al.*, 2013). Il est important de préciser que le partage social des émotions qui se limite au partage socio-affectif produit un soulagement temporaire de la détresse, mais rien au-delà. Ceci est dû en partie au fait que la plupart des auditeurs ne sont pas si compétents que cela pour aider cognitivement quelqu'un à traverser un épisode émotionnel (Nils & Rimé, 2012).

Le partage social des émotions contribue à un certain degré au soulagement par rapport à la détresse émotionnelle, et contribue au rétablissement émotionnel, mais ses fonctions vont plus loin. Le partage social d'une expérience émotionnelle entre deux personnes initie une dynamique interpersonnelle qui rapproche ces deux personnes. Cette dynamique interpersonnelle est illustrée de manière graphique dans la figure 13.11. Selon Rimé (2009), la personne A vit une émotion et le partage, à l'aide d'une conversation, avec la personne B. La personne B réagit par de l'intérêt, car les récits émotionnels sont vécus comme des événements intrinsèquement intéressants. La personne A interprète l'expression d'intérêt de la personne B comme un signal social lui indiquant de partager davantage. Le fait d'écouter la personne A qui partage ses émotions de manière suffisamment élaborée pour produire un récit émotionnel complet constitue une situation suscitant des émotions pour la personne B (Strack & Coyne, 1983). Le partage social commence alors à générer une connexion sociale entre les deux personnes en interaction, car ce sont les expériences de similarité perçue et d'empathie qui facilitent la connexion sociale et permettent aux deux personnes de communiquer de manière non verbale, au travers du contact visuel, du mimétisme vocal et de l'intimité du toucher. Cette relation améliorée

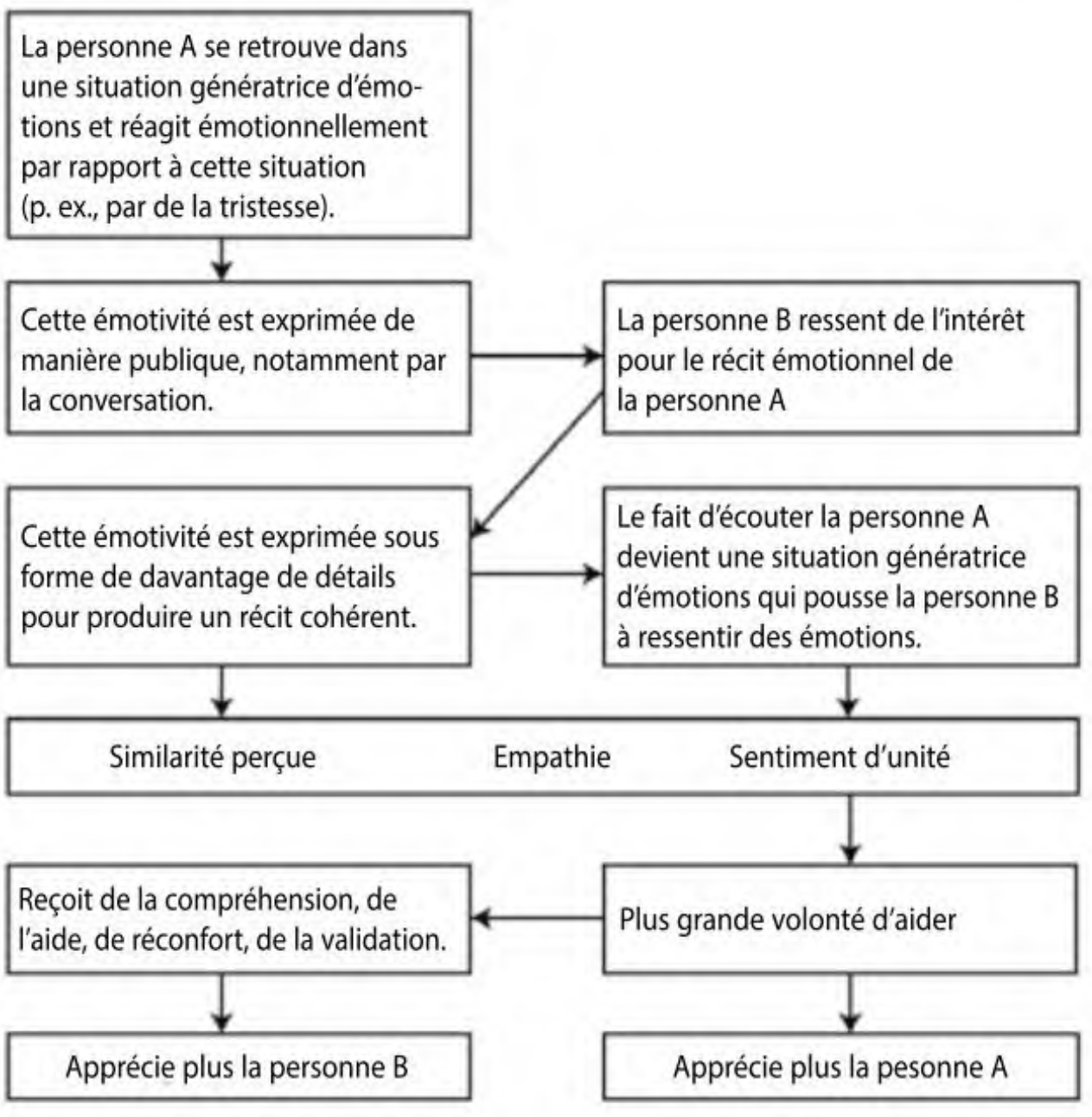


Figure 13.11
Modèle des dynamiques interpersonnelles dans le partage social d'une expérience émotionnelle de Rimé

génère chez la personne B un plus grand désir d'aider la personne A à fonctionner au travers d'un soutien socio-affectif et d'une restructuration cognitive. La relation d'aide a pour conséquence que la personne B apprécie davantage la personne A, et le fait de recevoir du soutien fait en sorte que la personne A apprécie davantage la personne B. En bref, ce qui a commencé par le partage social d'une expérience émotionnelle a évolué en une relation interpersonnelle plus proche et plus positive entre l'orateur et l'auditeur. C'est dans ces moments de partage de nos émotions que nous construisons et entretenons des relations qui sont au cœur de notre vie (Edwards, Manstead & McDonald, 1984), telles que les amitiés et le mariage (Noller, 1984).

Dans l'ensemble, les conclusions concernant le partage social des émotions s'énoncent comme suit : (1) le partage social des émotions constitue la norme en ce qui concerne les expériences émotionnelles, et non une exception qui ne survient qu'à certaines occasions ; (2) le partage social prépare la voie à des dynamiques interpersonnelles qui rapprochent l'orateur et l'auditeur ; (3) le partage socio-affectif est courant mais génère peu d'avantages au-delà d'un soulagement temporaire ; et (4) le partage cognitif stimule le travail nécessaire pour un rétablissement émotionnel (Rimé, 2009). De manière plus générale, la recherche sur le partage social des émotions fait valoir que les épisodes émotionnels sont des expériences sociales. Cette recherche met également au défi la conception répandue selon laquelle les émotions sont des expériences de courte durée et intrapersonnelle, car elle indique que les expériences émotionnelles peuvent durer pendant des jours, des semaines, voire même des années, notamment parce que ces expériences sont racontées et vécues à nouveau au travers du processus de partage social.

3.3 *Construction culturelle des émotions*

De la même façon que l'évaluation contribue à une compréhension cognitive de l'émotion, et l'interaction sociale contribue à une compréhension sociale de l'émotion, le contexte culturel dans lequel nous vivons contribue à la compréhension culturelle de l'émotion. Les psychologues sociaux, les sociologues et d'autres soutiennent que l'émotion n'est pas nécessairement un phénomène privé, biologique, intrapsychique. Ils affirment au contraire que beaucoup d'émotions proviennent à la fois d'une interaction sociale et d'un contexte culturel (Manstead, 1991 ; Rimé, 2009 ; Stets & Turner, 2008).

Ceux qui étudient la construction culturelle de l'émotion font remarquer que si vous êtes passé(e) d'une culture dans laquelle vous viviez à une autre, alors votre répertoire émotionnel changera aussi (Mascolo, Fischer & Li, 2003). Considérons, par exemple, le répertoire émotionnel de personnes vivant aux États-Unis et en Chine. Les nourrissons chinois sont moins réactifs et expressifs émotionnellement que les nourrissons américains, probablement parce que les parents chinois renforcent, et s'attendent à une retenue émotionnelle, alors que les parents américains renforcent, et s'attendent à l'expression émotionnelle. De manière similaire, l'expression de certaines émotions relationnelles négatives – surtout la colère – est strictement interdite dans les cultures hautement collectivistes, dont la Chine (Fok *et al.*, 2008).

Dans le même esprit, la figure 13.12 illustre graphiquement les émotions de base semblables et dissemblables pour les personnes des deux cultures. Les lignes pleines de la colère, de la tristesse, de la peur et du bonheur illustrent le fait que les membres des deux cultures attribuent essentiellement la même signification au sein de ces expériences émotionnelles. Les lignes en pointillés de la honte et de l'amour illustrent le fait que les mem-

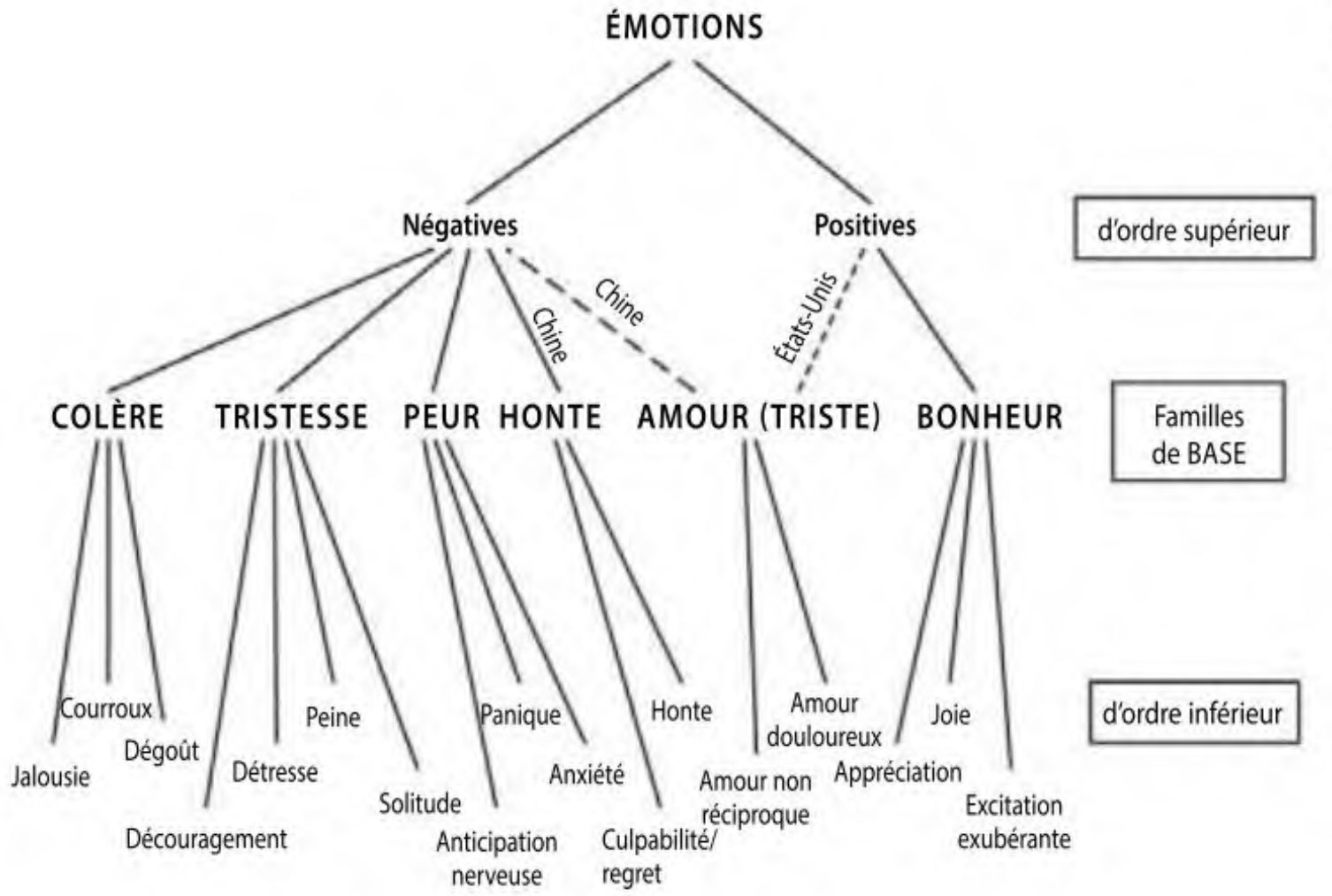


Figure 13.12.

Analyse typologique des familles d'émotions de base en chinois et en anglais

Source : Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation : A prototype approach, par P.R. Shaver, S.Wu & J.C. Schwartz, 1992, in M.S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 13, 231-251. Thousand Oaks, CA : Sage.

bres des deux cultures attribuent des significations différentes dans ces émotions. Pour le Chinois, l'amour n'est pas nécessairement une émotion positive. La signification de l'amour est beaucoup plus proche de « l'amour triste », et il est souvent considéré comme une émotion négative. En Chine, la honte est considérée comme une émotion de base. Ainsi, pour les mêmes émotions, les personnes aux États-Unis donnent un sens positif à deux émotions et un sens négatif à trois émotions, tandis que les personnes en Chine donnent un sens positif à une émotion et un sens négatif à cinq émotions. (Les 17 émotions d'ordre inférieur de jalousie, colère, dégoût, etc., proviennent des participants chinois et non pas des participants américains).

Si vous êtes un lecteur anglophone et êtes surpris de voir que les participants chinois comprennent l'amour (« amour triste ») comme une émotion négative, alors l'idée qui sous-tend la figure permet d'illustrer le fondement culturel de l'émotion. Dans la culture traditionnelle chinoise, il arrive que les parents arrangent les mariages de leurs enfants. Dans ces cas, les mariages fonctionnent comme l'union de deux familles élargies, en plus de l'union de deux personnes. Lorsqu'on anticipe un mariage arrangé, l'amour romantique prend tout son sens de force potentiellement perturbatrice, qui peut séparer un fils ou une fille de ses parents (Potter, 1988). S'il est présent, l'amour romantique a donc le potentiel de briser le respect et la déférence que les fils et les filles sont censés manifester envers leurs parents (Russell & Yik, 1996). L'expérience de l'amour romantique prend donc une valeur négative et est représenté par l'expérience de « l'amour triste ».

Le cas de l'amour romantique en Orient et en Occident a une complexité supplémentaire : les personnes occidentales n'ont généralement pas la complexité émotionnelle dont font preuve beaucoup de personnes orientales (Kitayama, Markus & Kurokawa, 2000). La complexité émotionnelle est l'expérience de ressentir des émotions positives et négatives en réaction au même événement. Alors que les hommes et les femmes orientales rapportent des niveaux similaires d'amour romantique évalué positivement, les Orientaux ont tendance à indiquer que les émotions négatives de honte, de mépris et de colère accompagnent leur expérience de l'amour romantique alors que les Occidentaux n'affichent pas

cette même complexité émotionnelle (Shiota *et al.*, 2010). Pour les Occidentaux, l'expérience d'émotions positives et l'expérience d'émotions négatives sont fortement corrélées négativement (en d'autres termes, si vous ressentez un type d'émotions, il est peu probable que vous ressentiez les autres), alors que les émotions positives et négatives sont souvent rassemblées dans une même expérience émotionnelle chez les Orientaux.

Les cultures proposent également aux enfants des livres d'histoires qu'ils peuvent lire et dans lesquels ils peuvent s'immerger. Les enfants en âge préscolaire aux États-Unis préfèrent généralement les histoires excitantes, alors que les enfants en âge préscolaire en Chine préfèrent les histoires calmes. De plus, cette exposition à des livres d'histoires explique en partie pourquoi les enfants aux États-Unis ont une préférence pour les affects excitants, alors que l'exposition à des livres d'histoires calmes explique en partie pourquoi les enfants chinois ont une préférence pour les affects calmes (Tsai, Louie, Chen & Uchida, 2007). De plus, les sociétés socialisent clairement les expériences et expressions émotionnelles de leurs membres (Chen, 1993 ; Stipek, 1999). Pourtant, des limites existent encore concernant le niveau de socialisation des émotions particulières qu'une culture peut imposer à ses membres. Considérons le fait que, dans certaines cultures, les gens échangent des partenaires sexuels sans éprouver de jalousie. Les théoriciens adoptant une conception biologique affirment que partager un partenaire sexuel produira sûrement de la jalousie, et les théoriciens de l'évaluation avanceront un argument semblable (voir la figure 13.7). Les gens peuvent-ils être socialisés sans éprouver de jalousie lors de l'échange de partenaires sexuels ? Cette culture est-elle dominante ? La réponse est négative (Reiss, 1986). Certes, les cultures varient quant à savoir quels comportements sont signes de jalousie, ou quant à savoir quels signes d'affection justifient la jalousie, ou comment les gens expriment la jalousie, mais l'angoisse émotionnelle de la jalousie sexuelle se retrouve dans toutes les cultures (Reiss, 1986). Comme beaucoup d'autres émotions de base, la jalousie est universelle, même si beaucoup de ses nuances (causes, expressions) varient d'une culture à l'autre.

La culture ne correspond pas nécessairement à la « nationalité », car une culture peut être n'importe quel groupe de personnes qui partagent des croyances, des pratiques et des valeurs. La façon dont les gens apprennent à gérer leurs émotions dans les microcultures peut être observée chez des professionnels qui sont amenés à interagir fréquemment et de manière proche avec le public, tels que les médecins (Smith & Kleinman, 1989), les coiffeurs (Parkinson, 1991) et agents de bord (Hochschild, 1983). Dans ces microcultures, les pressions de socialisation visant à gérer ses émotions tournent la plupart du temps autour de la manière de composer avec des sentiments désagréables de telle sorte qu'ils soient à la fois socialement acceptables et personnellement adaptatifs (Saarni, 1997). Les médecins, par exemple, ne sont pas supposés ressentir de l'attirance ou du dégoût envers leurs patients, indépendamment de leur apparence agréable ou désagréable. Par conséquent, au cours de leur formation médicale (c'est-à-dire durant leur socialisation dans la société professionnelle), les médecins doivent apprendre la neutralité affective, une façon détachée de se préoccuper de leurs patients. Pour prendre un exemple, les étudiant(e)s en médecine apprennent des stratégies de régulation émotionnelle à utiliser lors de procédures telles que les examens pelviens, rectaux et des seins ou lorsque du sang jaillit d'une artère lors d'une opération, d'une dissection ou d'une autopsie.

Transformer le contact émotionnel en quelque chose d'autre.

Transformer mentalement les contacts corporels intimes en quelque chose de qualitativement différent, par exemple au moyen d'une procédure étape par étape.

Accentuer le positif.
Valoriser la satisfaction dans l'apprentissage ou l'opportunité de pratiquer la médecine.

En rire.
En faire un sujet de plaisanterie, ce qui permet au médecin de se protéger de la faiblesse.

Prenons aussi l'exemple des coiffeurs (Parkinson, 1991). Pour réussir professionnellement, les coiffeurs doivent développer un style de communication ouvert, caractérisé par l'expressivité, l'intensité de l'affect, l'empathie, l'équilibre, de fréquentes expressions faciales positives, et une dissimulation des émotions négatives. En outre, plus le coiffeur paraît naturel et spontané, meilleur sera le travail. Comment les coiffeurs apprennent-ils à gérer leurs émotions de cette façon? Le problème que les coiffeurs doivent gérer concerne essentiellement la manière dont ils peuvent obtenir un style d'interaction ouverte avec des clients qui sont souvent tendus ou socialement isolés (Straub & Roberts, 1987). Une partie du travail du coiffeur est de comprendre cela, et ceux qui développent ces compétences de gestion des émotions ont du plaisir à travailler.

Les agents de bord sur les compagnies aériennes doivent adopter eux aussi un style d'interaction ouverte semblable à celui des coiffeurs. Pour ce faire, l'agent de bord utilise fréquemment des méthodes du type « agir en profondeur » (*deep-acting*) qui ne sont pas très différentes des méthodes utilisées par les comédiens au cours d'une performance sur scène. En utilisant des méthodes de ce type, l'agent de bord remplace ses réactions émotionnelles naturelles et spontanées par un répertoire émotionnel caractérisé par la courtoisie constante envers les clients (Hochschild, 1983). Dans tous ces cas (étudiants en médecine, coiffeurs, agents de bord), les gens apprennent à gérer leurs sentiments privés et spontanés et à les exprimer à travers des attitudes publiquement scénarisées et socialement désirables. Ceci facilite en douceur les interactions professionnelles avec leurs clients (Manstead, 1991).

Résumé

On distingue trois aspects dans l'émotion : les aspects biologiques, cognitifs et socioculturels. Le chapitre commence par une analyse biologique de l'émotion, celle-ci étant, en partie, une réaction biologique à un événement important de la vie. Les émotions remplissent, en ce sens, des fonctions d'adaptation qui permettent à l'individu de se préparer à s'adapter aux circonstances importantes de la vie de manière efficace. Les émotions dynamisent et orientent les actions de l'organisme (p. ex., courir, se battre) en affectant (1) le système nerveux autonome et sa régulation du cœur, des poumons et des muscles ; (2) les circuits neuronaux du cerveau tels que ceux du cerveau sous-cortical ; et (3) le feed-back facial et les patterns discrets des muscles faciaux.

La recherche sur les fondements biologiques de l'émotion indique que l'activation et le maintien d'environ dix émotions différentes peuvent être compris à partir d'une perspective biologique. Par exemple, les émotions de base telles que la colère, la peur, la tristesse et le dégoût sont spécifiques dans leur activation du système nerveux autonome. En effet, le pattern de rythme cardiaque, de température cutanée et de conductance cutanée est différent pour chaque émotion. De manière similaire, les émotions de base telles que la colère, la peur, la tristesse et le dégoût sont associées à des régions spécifiques du cerveau sous-cortical. Selon l'hypothèse du feed-back facial, l'aspect subjectif de l'émotion est en fait la prise de conscience de la rétroaction proprioceptive de l'action du visage. Selon la version forte de cette hypothèse, des expressions faciales imposées activent des émotions spécifiques ; ainsi, le fait de sourire active la joie. Selon sa version faible, des expressions faciales

exagérées augmentent naturellement l'émotion produite, tandis que des expressions faciales inhibées l'atténuent. Bien que la recherche ne soit pas consensuelle concernant la version forte, les preuves confirment la validité de la version faible.

Le concept central d'une compréhension cognitive de l'émotion est l'évaluation. L'évaluation est le processus cognitif qui évalue l'importance d'événements de l'environnement en termes du bien-être et des objectifs de la personne. Les chercheurs en évaluation émotionnelle centrés sur la cognition adoptent les perspectives suivantes : (1) les émotions ne se produisent pas sans une évaluation cognitive antérieure de l'événement ; (2) l'évaluation, et non l'événement lui-même, provoque l'émotion ; (3) l'émotion est un processus ; et (4) si l'évaluation change, même si la situation ne change pas, alors l'émotion changera. Pour expliquer toutes les émotions complexes – et non seulement les deux à huit émotions de base mises en évidence par les théoriciens axés sur la biologie – les chercheurs cognitivistes en émotion soulignent l'importance de sept types d'évaluations. Les événements environnementaux sont évalués en fonction de leur valence (l'événement est-il bon ou mauvais ?), leur pertinence au niveau des buts (l'événement est-il pertinent pour les buts et mon bien-être ?), le potentiel d'adaptation de l'individu (parviendrai-je à m'adapter à l'événement ?), la congruence avec les buts (l'événement facilite-t-il l'accomplissement de mes buts ?), la nouveauté (m'attendais-je à cet événement ?), l'agentivité (qui a provoqué l'événement ?) et la compatibilité soi/norme (l'événement est-il acceptable au niveau moral ?). Des patterns différents en fonction de ces évaluations produisent des émotions différentes et expliquent pourquoi deux personnes différentes peuvent vivre des émotions différentes face au même événement.

Selon une analyse sociale et culturelle de l'émotion, les autres personnes sont les sources les plus riches de nos expériences émotionnelles. Lors des interactions sociales, nous « capturons » souvent les émotions des autres à travers un processus de contagion émotionnelle qui implique le mimétisme, la rétroaction et finalement la contagion. Nous partageons et revivons également nos expériences émotionnelles au cours de conversations avec d'autres, un processus appelé partage social des émotions. Le partage social des émotions est répandu, rapproche l'orateur et l'auditeur, fournit généralement uniquement un soulagement temporaire par rapport à la détresse, mais peut stimuler le travail cognitif nécessaire pour un rétablissement émotionnel. Dans le cadre de la construction culturelle de l'émotion, les forces culturelles socialisent la façon dont les membres de cette culture vivent, expriment et gèrent (c'est-à-dire inhibent) leurs expressions émotionnelles de façon à les rendre socialement acceptables.

Lectures pour aller plus loin

Aspects biologiques de l'émotion

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic ? *Emotion Review*, *3*, 364-370.

Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, *2*, 260-280.

Levenson, R.W. (1992). Autonomic nervous system differences among emotions. *Psychological Science*, *3*, 23-27.

McIntosh, D.N. (1996). Facial feed-back hypotheses : Evidence, implications, and directions. *Motivation and Emotion*, *20*, 121-147.

Aspects cognitifs de l'émotion

Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, *46*, 819-834.

Lazarus, R.S., & Smith, C.A. (1988). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship. *Cognition and Emotion*, *2*, 281-300.

Moors, A., Ellsworth, P.C., Scherer, K.R., & Frijda, N.H. (2013). Appraisal theories of emotion : State of the art and future development. *Emotion Review*, *5*, 119-124.

Scherer, K.R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process : An expert system approach. *Cognition and Emotion*, *7*, 325-355.

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge : Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 1061-1086.

Aspects sociaux de l'émotion

Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion : Theory and empirical review. *Emotion Review*, *1*, 60-85.

CHAPITRE 14

Les émotions individuelles

Sommaire

1. **Les émotions de base** 437
2. **Les émotions liées à la conscience de soi** 446
3. **Les émotions complexes au niveau cognitif** 452

Boum ! Vous attendez qu'un feu passe au vert, assis(e) dans votre voiture, et une autre voiture vous percute par l'arrière. Heureusement, la voiture ne roulait qu'à 15 km/h et vous n'êtes pas blessé(e). Votre voiture n'a probablement pas eu autant de chance : vous sortez donc pour examiner l'arrière de votre voiture. Lorsque vous regardez votre voiture, l'autre conducteur(trice) sort de sa voiture et commence à s'approcher. C'est un moment critique. Qu'est en train de penser cette autre personne ? Que ressent-elle en ce moment ? Que va-t-elle faire ? Comment va se passer l'interaction ? De votre point de vue, l'accident a clairement été causé par cette autre personne, mais vous vous demandez néanmoins comment l'interaction va se dérouler. S'agira-t-il d'une discussion amicale ou d'une provocation agressive ?

Un accident est clairement un événement important de la vie – un événement qui suscite des émotions. Des signaux exprimant des émotions seront donc envoyés. Heureusement, vous savez ce que l'autre conducteur(trice) doit ressentir et quelles actions il ou elle va probablement entreprendre. Vous le savez parce que vous observez ses signaux faciaux, vocaux et posturaux. Si vous lisez ses signaux d'expression, vous allez pouvoir inférer non seulement son état émotionnel mais également ce qu'il ou elle veut faire par la suite (c'est-

Tableau 14.1 **La pulsion motivationnelle (tendance à l'action) associée à 17 émotions**

Émotion individuelle	Pulsion motivationnelle ou tendance à l'action
Peur	Fuir ; se protéger
Colère	Surmonter des obstacles ; réparer une injustice
Dégoût	Rejeter ; se débarrasser de quelque chose ; s'éloigner de quelque chose
Mépris	Maintenir la hiérarchie sociale
Tristesse	Réparer une perte ou un échec
Joie	Continuer les efforts pour atteindre un but ; jouer ; s'engager dans une interaction sociale
Intérêt	Explorer ; chercher ; acquérir de nouvelles informations ; apprendre
Fierté (authentique)	Acquérir de nouvelles compétences ; persévérer dans des tâches difficiles
Honte	Restaurer le soi ; protéger le soi
Culpabilité	Réparer un tort
Embarras	Apaiser les autres ; communiquer le fait que la maladresse n'était pas intentionnelle
Jalousie	Évoluer ; améliorer sa position sociale
Gratitude	Agir de manière prosociale ; développer la relation
Regret	Effacer une mauvaise décision ou un mauvais comportement
Espoir	Rester engagé(e) dans la poursuite d'un but
Empathie	Agir de manière prosociale ; aider autrui
Compassion	Réduire la souffrance

à-dire ses tendances à l'action, telles que résumées dans le tableau 14.1). En traitant ces informations émotionnelles, votre tâche dans les deux secondes à venir sera de vous préparer pour avoir une interaction qui sera la plus constructive possible. D'ailleurs, alors que la plupart des gens penseraient que l'attitude expressive la plus constructive durant une telle confrontation consisterait à « être agréable », exprimer de la colère serait probablement l'action la plus maline et constructive à exécuter (Ford & Tamir, 2012).

Ce troisième chapitre sur les émotions examine 20 émotions individuelles. La première section présente sept émotions de base : la peur, la colère, le dégoût, le mépris, la tristesse, la joie et l'intérêt. La deuxième section présente cinq émotions liées à la conscience de soi : la honte, la culpabilité, l'embarras, la fierté et le triomphe. La troisième section présente huit émotions complexes au niveau cognitif : la jalousie, la gratitude, la déception, le regret, l'espoir, la joie du malheur d'autrui, l'empathie et la compassion.

1. Les émotions de base

La peur, la colère, le dégoût, le mépris, la tristesse, la joie et l'intérêt sont des émotions relativement faciles à comprendre, car il s'agit d'expériences omniprésentes. Les émotions de base font partie du répertoire émotionnel de toute personne, peu importe son âge, son genre, sa culture ou l'époque à laquelle elle vit. Ces émotions ont des antécédents clairs et identifiables, et produisent des effets fiables en termes comportementaux, cognitifs et sociaux.

1.1 *La peur*

La peur découle de l'interprétation par la personne d'une situation comme étant dangereuse et menaçante pour son bien-être. Les situations activatrices de la peur les plus répandues sont celles qui sont ancrées dans l'anticipation d'un dommage physique ou psychologique, une vulnérabilité aux dangers, ou l'attente que l'on a que nos capacités d'adaptation pourraient ne pas correspondre aux situations futures. Les menaces physiques et psychologiques peuvent provenir de dangers biologiques (serpents, araignées) ou socioculturels (expressions faciales fâchées, inconnus, membres d'exogroupe), bien que nous soyons plus préparés à craindre les dangers biologiques et plus flexibles dans notre peur des dangers sociocuturels (Mallan, Lipp & Cochrane, 2013). Ceci dit, un serpent ondulant semble avoir une capacité spéciale pour susciter de la peur en nous (Ohman & Mineka, 2003), car aucun objet n'est détecté plus rapidement par le cerveau humain qu'un serpent dans l'herbe. Toutefois, en deuxième lieu, on retrouve une expression faciale menaçante (Ohman & Mineka, 2001). Ces deux stimulus ont en commun qu'ils sont tous deux des signaux clairs de douleur, de menace ou de danger imminents.

La perception de ne pas pouvoir faire face à une menace ou à un danger de l'environnement est au moins aussi importante, comme source de crainte, que toute caractéristique réelle de la situation menaçante elle-même (Bandura, 1983). L'objet de la peur est donc surtout la perception d'une menace ou d'un danger auxquels on ne peut pas faire face. Le fait que la peur puisse être calmée à l'aide du potentiel d'adaptation est parlant en ce qui concerne la nature et l'expérience de la peur – il ne s'agit pas nécessairement d'un processus automatique. Le fait qu'évaluer comme élevé son potentiel d'adaptation puisse calmer

la peur indique que le cerveau cortical est capable de diminuer une partie de la peur dans le cerveau sous-cortical.

La peur motive la protection. Elle fonctionne comme un signal d'avertissement d'un danger physique ou psychologique imminent, signal qui se manifeste par une impulsion à s'immobiliser ou à fuir (il s'agit de la partie « fuir » de la réponse combattre-ou-fuir). L'individu tremble, transpire, regarde autour de lui et ressent une tension nerveuse l'incitant à se protéger lui-même. La peur est le système émotionnel qui nous informe sur notre vulnérabilité (souvent dans des termes non équivoques). La motivation de protection se manifeste par la fuite ou le retrait. En fuyant, on met une distance physique (ou psychologique) entre soi et ce qui est à craindre. Si la fuite n'est pas possible, la peur motive l'immobilisation – elle nous pousse à rester sur place et calme.

Sur une note plus positive, la peur peut fournir le soutien motivationnel pour l'apprentissage de nouvelles réponses d'adaptation permettant d'éviter un danger immédiat. Ainsi, peu de conducteurs sur l'autoroute, par une pluie torrentielle, ont besoin qu'on leur rappelle de faire attention à la route glissante (la peur active les efforts d'adaptation), et les conducteurs expérimentés se montrent plus capables de faire face à un tel danger que les conducteurs novices (la peur facilite l'apprentissage des réponses adaptatives). La peur, donc, nous prévient de notre vulnérabilité, mais elle facilite également l'apprentissage en vue de nous adapter.

1.1.1 L'anxiété

L'anxiété est un allié proche de la peur (Ohman, 2008). La peur et l'anxiété sont tous deux des états émotionnels désagréables qui apparaissent en réaction à une menace au bien-être de la personne. Une différence clé entre les deux est que, dans le cas de la peur, la menace est identifiable. Ceci n'est pas le cas pour l'anxiété. Nous avons peur des serpents ou des hauteurs, mais nous sommes anxieux en ce qui concerne notre avenir. Une seconde différence clé est que la peur motive à prendre certaines mesures précises en vue de l'adaptation : nous fuyons le serpent et évitons de nous approcher d'un ravin. L'anxiété, quant à elle, correspond à un état d'excitation et de tension non dirigées. Cette distinction permet de comprendre que la peur est une émotion fonctionnelle et un atout motivationnel, alors que l'anxiété correspond à une émotivité négative « en alerte » qui n'augmente généralement pas l'efficacité de notre adaptation.

1.1.2 Trouble de stress post-traumatique

Un deuxième allié de la peur est le trouble de stress post-traumatique (Ohman, 2008). Le trouble de stress post-traumatique découle d'une expérience (ou de plusieurs expériences) de danger extrême qui suscite une peur intense (effroi, terreur) qui a des conséquences à court terme liées à la peur, mais également des conséquences à long terme liées au trauma. Des antécédents typiques sont le fait de survivre au terrorisme, à la torture, à des accidents majeurs ou à des catastrophes naturelles (p. ex., un tremblement de terre). Dans chacun de ces cas, la personne est témoin de la mort d'autres personnes dans un contexte de violence généralisée (p. ex., des bombes qui explosent, des habitations qui sont détruites). L'objet qui cause cet effroi est clair (le trauma), mais la personne ressent de l'anxiété et du stress parce qu'elle est incapable de prédire à quels moments l'expérience de peur va être vécue à nouveau au travers de flash-back violents. Vu cet état anxieux, la personne avec un trouble de stress post-traumatique a des difficultés au quoti-

dien pour s'endormir ou pour se concentrer. Tout comme pour l'anxiété, il est difficile de surmonter la peur provoquée par un trauma car il n'y a pas de réponse adaptative efficace claire (c'est-à-dire qu'il est impossible de remonter dans le temps pour effacer le trauma).

1.1.3 Les phobies

Le dernier allié de la peur que nous aborderons dans cet ouvrage est la phobie clinique (Ohman, 2008). On pourrait avoir l'impression parfois que le nombre de phobies potentielles est illimité. Toutefois, une analyse minutieuse révèle qu'il en existe en réalité quatre catégories (Arrindell *et al.*, 1991). La première catégorie de phobies répandues chez les adultes est la peur concernant « des événements et des situations interpersonnelles ». Cette première catégorie comprend la peur des critiques, du rejet, du conflit interpersonnel, et surtout du conflit violent. La seconde catégorie rassemble les peurs concernant « la mort, les blessures, les maladies, le sang et les opérations chirurgicales ». Cette deuxième catégorie comprend la peur des blessures corporelles, des maladies et de la mort. La troisième catégorie regroupe les peurs concernant les « animaux ». On y retrouve notamment la peur des animaux domestiques, mais généralement ces peurs concernent plutôt des « bestioles » telles que les insectes, les araignées, les scorpions, etc. La quatrième catégorie concerne les « peurs agoraphobes ». Dans cette catégorie, on retrouve la peur de se perdre dans une foule, d'être dans un espace confiné ou d'être seul(e). Ensemble, ces quatre catégories de phobies font sens à un niveau évolutionniste : en dehors de la mort et de la maladie (qui ont un effet évident sur la survie), les situations sociales peuvent déraper et causer des blessures psychologiques ou physiques, les animaux peuvent être des prédateurs, et les peurs agoraphobes proviennent de la peur d'être séparé d'une base sécure ou de sa famille.

1.2 *La colère*

La colère est une émotion omniprésente (Averill, 1982). Lorsque les gens décrivent l'expérience émotionnelle la plus récente, la colère est l'émotion qui vient souvent à l'esprit (Scherer & Tannenbaum, 1986). L'antécédent principal de la colère est la présence d'un obstacle empêchant la poursuite d'un but. La fonction clé de la colère est donc de préparer la personne à surmonter cet obstacle. En d'autres termes, la colère provient d'une interférence dans la poursuite d'un but qui nous est cher, bien que la colère puisse également survenir en cas d'interférence dans la poursuite de buts d'importance mineure, par exemple lorsqu'on est coincé dans le trafic (Stephens & Groeger, 2011). Ce type de réaction est également déclenché lorsque quelqu'un cherche à nous blesser, physiquement ou psychologiquement. Dans ces cas, la colère prépare la personne à enlever l'obstacle ou à l'empêcher de faire du mal. Ceci inclut également un souhait de faire du mal à la personne qui tente de nous faire du mal. La colère découle aussi d'une trahison de la confiance, du fait d'être repoussé(e), d'être l'objet de critiques indésirables, de souffrir d'un manque de considération de la part des autres, et d'ennuis qui s'accumulent (Fehr *et al.*, 1999). La colère est également provoquée par des conditions désagréables directes telles que la douleur (Berkowitz & Harmon-Jones, 2004). Dans l'ensemble, la colère naît de la contrainte, par exemple l'interprétation que l'on a que des plans, des objectifs ou le bien-être ont été contrariés par quelque force extérieure (p. ex., des barrières, des obstacles, des interruptions). L'essence de la colère réside dans la conviction que la situation n'est pas ce qu'elle devrait être ; autrement dit, lorsque la contrainte, l'interférence ou la critique sont ressenties comme illégitimes (de Rivera, 1981).

La colère est l'émotion la plus investie par la passion. La personne en colère devient plus forte et plus énergique (activant la partie « combattre » de la réponse combattre-ou-fuir). La colère apparaît lorsque les gens essaient de garder le contrôle sur quelque chose qui leur appartient (Levenson, 2011). Elle motive alors à la défense de soi et régule les interactions sociales en ayant pour but de défendre le soi et ce qui lui appartient. L'une des façons pour la colère de produire des effets fonctionnels est en augmentant le sentiment de contrôle (Lerner & Keltner, 2001). La recherche montre en effet que, lorsque les gens agissent tout en étant en colère, ils ont un taux de réussite surprenant (Tafrate, Kassinove & Dundin, 2002). Les gens (p. ex., les politiciens) qui expriment leur colère suite à un tort obtiennent généralement plus de respect et de prestige que les gens qui expriment leur tristesse ou leur culpabilité (Tiedens & Linton, 2001). Ceci est dû au fait que la colère rend les gens plus attentifs aux injustices dans les actions des autres (Keltner, Ellsworth & Edwards, 1993), et au fait qu'elle clarifie souvent des problèmes relationnels, dynamise des agendas politiques et incite une culture à changer pour le meilleur, comme ce fut le cas avec les mouvements pour les droits civiques, pour le droit de vote des femmes, et avec la réponse nationale américaine aux attentats terroristes du 11 septembre (Tavris, 1989).

La colère n'est pas seulement l'émotion la plus passionnée, elle est aussi l'émotion la plus dangereuse, car son but est de détruire des barrières dans l'environnement. Environ la moitié des épisodes de colère comprennent des cris ou des hurlements, et environ 10 % des épisodes de colère conduisent à l'agression (Tafrate *et al.*, 2002). Lorsque la colère pousse à l'agression, elle produit des destructions et des blessures inutiles, comme lorsque nous frappons un rival, injurions un coéquipier ou endommageons des biens de manière inconsidérée. Pour ces raisons, le principal désavantage de la colère est qu'elle éloigne les autres (Marsh, Ambady & Kleck, 2005). Ce constat qui semble contradictoire – la colère éloigne les gens, mais est en même temps un moyen d'adaptation efficace – implique que la manière dont nous régulons la colère est très importante (Eisenberg *et al.*, 1994). Les gens qui parviennent à réguler de manière efficace leur colère de manière à réguler leur activation corporelle (Denson, Grisham & Moulds, 2011) pour produire des réponses constructives plutôt que destructives en cas de provocation fonctionnement mieux au niveau social que les personnes qui ne disposent pas de cette compétence autorégulatrice (Eisenberg *et al.*, 1997).

1.3 *Le dégoût*

Le dégoût est l'émotion la plus ancienne. Sa fonction originale et primitive était d'éviter l'ingestion de substances nocives (Rozin & Fallon, 1987). Il est sain d'avoir une forte répulsion envers une nourriture qui sent mauvais, qui a l'air pourrie ou qui est couverte d'insectes, et cette émotion doit être suffisamment forte pour combattre la sensation de faim. Le dégoût implique d'être répulsé par un objet contaminé, détérioré ou pourri et la motivation de s'en débarrasser ou de s'en éloigner. Quant à ce qu'est cet objet, cela dépend du développement et de la culture (Rozin, Haidt & McCauley, 1993 ; Rozin, Lowery & Ebert, 1994). Son objectif est le rejet (Rozin, Haidt & McCauley, 2008).

Neuf domaines d'antécédents de dégoût ont été validés par la recherche : la nourriture, les déchets corporels, les animaux, les comportements sexuels, le contact avec la mort ou les cadavres, les violations de l'intégrité physique (le sang, les difformités), le manque d'hygiène, le contact avec des personnes peu recommandables et les infractions morales (Haidt, McCauley & Rozin, 1994). Ce que suggère cette liste de déclencheurs du dégoût est que

l'émotion la plus ancienne a commencé sous la forme d'une répulsion d'aliments contaminés, mais est ensuite devenue un système général de rejet qui protège la personne contre un large éventail de contaminants potentiels (Rozin *et al.*, 2008). Cette trajectoire développementale s'applique à la fois à l'histoire de l'espèce et à l'histoire de l'individu. Lors de la petite enfance, par exemple, les causes du dégoût se limitent aux goûts amers ou aigres. Durant l'enfance, les réactions de dégoût s'étendent pour inclure des répulsions psychologiquement acquises et généralement à l'égard de tous les objets jugés repoussants (Rozin & Fallon, 1987). À l'âge adulte, le dégoût naît de tout objet évalué comme étant d'une certaine façon contaminé, dont les contaminations corporelles (les microbes, le manque hygiène, la maladie), interpersonnelles (contact physique avec des personnes indésirables, dormir dans un hôtel sur des draps non lavés) et morales (abus d'enfants, inceste, infidélité) (Rozin *et al.*, 1994). Les déclencheurs de dégoût peuvent également contaminer d'autres objets. Par exemple, le fait de voir un cafard mort en contact avec une assiette de nourriture va déclencher du dégoût et contaminer, au niveau émotionnel, toute l'assiette de nourriture (Rozin, Millman & Nemeroff, 1986).

Au centre de l'émotion de dégoût se trouve l'identification de substances qui sont dégradées ou contaminées d'une certaine façon, mais ce noyau peut être étendu par les expériences de socialisation. La contamination physique est le déclencheur de dégoût prototypique, mais la contamination s'étend aux domaines social et moral. Les actes de déviance sociale peuvent déclencher du dégoût (Rozin, Haidt & Fincher, 2009). Un traitement injuste est également un déclencheur de dégoût (Chapman, Kim, Sussking & Anderson, 2009). Les idées et les valeurs peuvent être contaminées et produire un dégoût moral (Haidt, 2007). Un exemple de cette dernière décennie est le fait que le tabagisme n'est plus vu comme une préférence personnelle, mais comme une valeur morale de dégoût (Rozin & Singh, 1999). Dans le cas des contaminations morales, les gens éprouvent l'émotion de dégoût et l'associent à un objet ou un événement pour éliminer toute tentation d'interagir davantage avec cet objet ou cet événement (un processus appelé « moralisation » ; Rozin, 1999). Ce processus de moralisation peut également expliquer l'absence de désir de manger de la viande d'une personne végétarienne (Rozin, Markwith & Stoess, 1997). Dans ce sens, le dégoût devient une émotion morale (Rozin *et al.*, 2008). Les individus ayant un niveau élevé de dégoût font des jugements moraux sévères, y compris des attitudes conservatrices concernant la sexualité et les personnes homosexuelles – pouvant aller jusqu'à l'homophobie (Olatunji, 2008 ; Inbar, Pizarro, Knobe & Bloom, 2009). Ceci n'est pas dû au fait que les personnes ayant un niveau élevé de sensibilité au dégoût sont intrinsèquement homophobes, mais au fait que ces personnes tendent à être hypervigilantes en ce qui concerne la moralité, et sont donc fortement concentrées sur le fait d'éviter le contact avec des personnes jugées comme transgressant les règles morales (Jones & Fitness, 2008).

Parce que le dégoût est phénoménologiquement dissuasif, il joue paradoxalement un rôle motivationnel positif dans notre vie. Ainsi, le désir d'éviter les objets qui nous apparaissent dégoûtants nous motive à apprendre les comportements d'adaptation nécessaires pour prévenir la rencontre (ou la création) des conditions qui produisent le dégoût. Parce que les gens veulent éviter de se trouver dans des situations suscitant le dégoût, ils changent leurs habitudes personnelles et leurs comportements, jettent les déchets, désinfectent leur environnement et réévaluent leurs pensées et leurs valeurs. Ils lavent la vaisselle, se brossent les dents, prennent des douches et font du sport pour garder une silhouette agréable ou éviter que leur corps ne suscite le « dégoût ».

Il arrive évidemment qu'il soit trop tard : on peut croquer une pomme et se rendre compte ensuite qu'elle contenait un ver. Dans ce cas, le rejet n'aura pas été utile. En bref, une

seconde fonction du dégoût est de générer un désir proactif de nettoyer (Zhong & Lilhenquist, 2006). Si le nettoyage réussit – si nous lavons nos mains, brossons nos dents et allons chez le médecin, alors généralement le nettoyage élimine le dégoût ressenti au départ.

1.4 *Le mépris*

Le mépris naît d'un sentiment de supériorité morale par rapport à une autre personne. Il implique une évaluation négative du comportement de l'autre personne, mais va souvent plus loin, et représente le sentiment que l'autre personne est, d'une certaine façon, indigne. Il est intéressant de noter que le mépris est une émotion intrinsèquement sociale, car il ne survient que durant des interactions sociales. En termes phénoménologiques, il est proche du dégoût, mais le mépris est une émotion unique avec ses propres antécédents (un sentiment de supériorité) et sa propre expression faciale transculturelle (Ekman & Friesen, 1986 ; Ekman & Heider, 1988 ; Matsumoto, 1992 ; Matsumoto & Ekman, 2004). Une expression faciale de mépris consiste dans le fait de soulever la lèvre supérieure et la serrer, et ce de manière unilatérale. Une telle expression apparaît notamment lorsqu'on entend une personne se vanter d'un exploit pour lequel elle n'était pas responsable (c'est-à-dire s'attribuer le mérite pour quelque chose qu'elle n'a pas fait elle-même ; Matsumoto & Ekman, 2004).

La fonction du mépris est de préserver la hiérarchie sociale. Une expression de mépris est le signal de la domination et de la supériorité de la personne. Toutefois, ces types de signaux peuvent avoir des conséquences sociales très destructrices. Dans le cadre du mariage, par exemple, ces types de signaux sont toxiques au niveau relationnel, particulièrement lorsqu'ils sont exprimés par le mari, et sont un prédicteur fiable d'une dissolution future de la relation (Gottman & Silver, 1999).

1.5 *La tristesse*

La tristesse (ou la détresse) est l'émotion la plus négative et la plus désagréable. La tristesse découle principalement des expériences de séparation ou d'échec, mais est tout particulièrement liée à l'expérience de perte permanente. Pour entraîner de la tristesse, la perte doit concerner un lien d'attachement proche. La séparation, à savoir la perte d'un être cher, par la mort, le divorce, les circonstances (p. ex., les voyages), ou la dispute, afflige profondément. La séparation ne concerne pas que des personnes ; nous expérimentons également la séparation d'un lieu (ville natale), d'un emploi, d'une fonction ou d'un statut de valeur. Dans les situations de tristesse induite par une perte, il y a un sentiment aigu de résignation. L'échec mène également à la tristesse, comme lors d'un échec à un examen ou à un concours, ou lors d'un rejet par un groupe auquel on appartient. Même un échec indépendant de notre volonté peut entraîner une détresse, comme lorsque l'on est marqué par la guerre, la maladie, les accidents et la crise économique (Izard, 1991).

La tristesse oriente notre attention vers l'intérieur et promeut la réflexion personnelle. L'excitation corporelle diminue fortement, et cet état de désactivation facilite la réflexion et le fait de prendre le temps pour faire le point sur nos objectifs de vie en vue de s'ajuster à la perte (Bonanno & Keltner, 1997 ; Welling, 2003). La tristesse survient toutefois également en cas de perte temporaire ou partielle (et ne se limite donc pas aux pertes permanentes), et dans ces cas, la tristesse motive la personne à prendre les mesures nécessaires

pour restaurer l'environnement dans l'état où il était avant la situation stressante. Ainsi, après la séparation, la personne amoureuse s'excuse, envoie des fleurs ou téléphone dans l'espoir de réparer la relation brisée. Suite à l'échec, une personne visant à réaliser une performance se donne entièrement à l'entraînement, afin de rétablir la confiance et d'empêcher que se renouvelle un échec similaire. Cela dit, c'est aussi parce que nous nous sentons tristes que nous sommes plus susceptibles de présenter des excuses et d'offrir des réparations. Malheureusement, de nombreuses séparations et de nombreux échecs ne peuvent en aucune façon être réparés. Dans des conditions de désespoir, il arrive que la personne ne se comporte pas d'une façon active et vigoureuse, mais d'une façon inactive et léthargique qui la conduit finalement à l'isolement.

Un aspect bénéfique de la tristesse réside dans le fait qu'elle facilite indirectement la cohésion des groupes sociaux (Averill, 1968). Parce que la séparation d'avec des personnes considérées comme importantes provoque la tristesse, et parce que la tristesse est ressentie comme une émotion désagréable, son anticipation motive les gens à rester en bons rapports avec leurs proches (Averill, 1979). Si les gens n'ont pas anticipé la séparation d'avec ceux qui risquent de leur manquer, alors ils apparaissent moins motivés à maintenir la cohésion sociale. De même, si l'étudiant ou l'athlète n'ont pas prévu la possibilité de souffrir de la détresse induite par l'échec, ils sont moins motivés à se préparer et s'entraîner. Ainsi, bien que la tristesse évoque le sentiment du malheur, elle peut aussi motiver et maintenir des comportements productifs.

1.5.1 La dépression

La tristesse peut se transformer en dépression (Bonanno, Goorin & Coifman, 2008). La tristesse a ses avantages, car elle peut mener à des comportements de réparation et envoyer des signaux qui attirent la compassion, la sollicitude et l'aide des autres. Par contre, la dépression apporte peu d'avantages et envoie des signaux qui ont tendance à repousser les autres (Coyne, 1976a).

Le facteur clé qui fait évoluer de la tristesse à la dépression semble être la rumination. Lorsque la rumination s'ajoute à la tristesse liée à une perte permanente, ce qui s'ensuit est souvent la dépression (Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008 ; Spasojevic & Alloy, 2001). La rumination accompagne la tristesse lorsque la personne est en situation de surproduction émotionnelle : elle ne se sent pas seulement triste, mais également en colère, effrayée, honteuse et découragée (Hervas & Vasquez, 2011). La colère apporte de l'irritation par rapport au soi, le découragement apporte une déception par rapport au soi. Ces pensées et sentiments qui dénigrent le soi s'ajoutent à la tristesse, et cette surproduction émotionnelle mène à une rumination et à une vulnérabilité à la dépression. À la différence de la tristesse aiguë qui peut promouvoir la réflexion et l'adaptation, la dépression, centrée sur la rumination, nuit à la résolution de problèmes, distrait l'attention, stimule les pensées négatives, dégrade le soutien social et remplace les comportements adaptatifs de réparation par des comportements autodestructeurs et excessifs (Nolen-Hoeksema *et al.*, 2008).

1.5.2 Préparation émotionnelle à la menace et au préjudice

Les thèmes sous-jacents aux émotions telles que la peur, la colère, le dégoût et la tristesse sont la menace et la nuisance. Lorsque des événements menaçants ou potentiellement préjudiciables sont anticipés, nous ressentons de la peur. Lorsque nous luttons pour combattre ou rejeter l'événement menaçant, nous ressentons de la colère et du

dégoût. Une fois que la menace est devenue réalité, nous ressentons de la tristesse. La peur motive à la fuite, à l'évasion et à l'évitement. La colère, elle, motive au combat et à la contre-défense vigoureuse. Le dégoût, quant à lui, motive au rejet de l'événement ou de l'objet. La tristesse entraîne la résignation. Ainsi, la peur, la colère, le dégoût et la tristesse travaillent ensemble à doter l'individu d'un système émotionnel qui fournit une préparation émotionnelle efficace afin de faire face à tous les aspects de la menace et du préjudice.

1.6 *La joie*

Les événements qui engendrent la joie incluent tous ces événements dont les conséquences apparaissent comme favorables, à savoir réussir dans une tâche, trouver un accomplissement personnel, progresser vers un but, obtenir ce que nous voulons, gagner le respect, recevoir de l'amour ou de l'affection, être agréablement surpris(e) ou vivre des sensations plaisantes (Ekman & Friesen, 1975 ; Izard, 1991 ; Shaver *et al.*, 1987). La joie est la preuve émotionnelle qui indique que les choses se passent bien (p. ex., en cas de réussite, d'accomplissement, de progrès, de respect, d'amour). Les causes de la joie – à savoir les conséquences favorables liées à la réussite personnelle ou aux relations interpersonnelles – sont essentiellement l'opposé des causes de la tristesse (échec, séparation/perte). La façon dont la joie nous affecte semble aussi le contraire de la façon dont la tristesse nous affecte. Quand nous sommes tristes, nous nous sentons léthargiques, isolé(e)s, et avons tendance à nous refermer sur nous ; quand nous sommes joyeux(ses), nous nous sentons enthousiastes, extraverti(e)s et ouvert(e)s. Tristes, nous sommes souvent pessimistes ; joyeux(ses), nous devenons optimistes.

La fonction de la joie est triple. Tout d'abord, la joie facilite notre volonté de nous engager dans des activités sociales. Les sourires de joie facilitent l'interaction sociale (Haviland & Lelwica, 1987), et si les sourires continuent d'affluer, ils aident les relations à se former et à se renforcer au fil du temps (Langsdorf *et al.*, 1983). Peu d'expériences sont aussi puissantes et aussi enrichissantes que le sont le sourire et l'inclusion interpersonnelle qu'il facilite. La joie est donc comme la « colle » sociale qui renforce les relations, par exemple entre un nourrisson et sa mère, entre des amoureux, entre collègues et entre coéquipiers.

La joie a en outre une « fonction apaisante » (Fredrickson *et al.*, 2000 ; Levenson, 1999). C'est le sentiment positif qui rend la vie agréable et contrebalance les expériences de frustration et de déception qui produisent un affect négatif général. La joie peut ôter à la vie son stress et son émotivité négative. Par exemple, le stress lié au travail prédit le burn-out, mais la joie au travail contre l'effet du stress et protège ainsi du burn-out (Gloria, Faulk & Steinhard, 2013). La joie a aussi une capacité à contrer les effets des émotions douloureuses, comme lorsque les parents chantent et font des grimaces pour apaiser des bébés en détresse, ou lorsque des amoureux redoublent d'affection pour apaiser un échange conflictuel (Carstensen, Gottman & Levenson, 1995). La seconde fonction de la joie est donc de préserver le bien-être psychologique, même lorsque des événements stressants nous arrivent, et ceci est vrai même pour les personnes ayant eu des pensées suicidaires (Joiner *et al.*, 2001).

Enfin, la joie pousse également au jeu et à la créativité. À la différence des émotions négatives qui restreignent l'attention au stimulus concerné, la joie a l'effet opposé d'élargir notre attention, nos pensées et nos comportements (Fredrickson, 1998 ; Fredrickson & Branigan, 2005). Durant le jeu, nous sautons dans tous les sens, faisons des choses imprévisibles, et nous animons de façon créative. De telles activités tendent à renforcer nos

ressources sociales (nous créons des relations d'amitié) et nos ressources intellectuelles (nous acquérons de nouvelles connaissances et une plus grande complexité intellectuelle). Vu que la joie accroît notre attention, notre cognition et nos comportements et vu qu'elle développe nos ressources sociales et intellectuelles, elle aide à transformer les gens en des individus plus créatifs, plus informés, plus résilients, qui sont en meilleure santé et qui sont plus intégrés socialement (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). La joie est également une famille d'émotions positives. Certaines facettes spécifiques de la joie sont l'amusement (une réaction émotionnelle positive à quelque chose qui est évalué comme drôle), l'émerveillement (une réaction à quelque chose qui est à la fois incroyable et incompréhensible), la fierté (une réaction à un accomplissement sur une tâche difficile), la satisfaction (se reposer et profiter du fait que tout aille bien) et même la joie du malheur d'autrui (lorsqu'un ennemi fait face à un revers).

1.7 L'intérêt

L'intérêt est sans doute l'émotion la plus répandue dans notre fonctionnement quotidien (Izard, 1991). Un certain niveau d'intérêt est toujours présent dans les relations et les comportements. C'est pourquoi les augmentations et les diminutions d'intérêt impliquent en général un déplacement d'intérêt d'un événement, d'une pensée ou d'une action à l'autre. L'intérêt n'est donc pas vraiment activé, mais plutôt redirigé, bien que son intensité varie clairement d'un moment à l'autre en réaction à des changements dans l'environnement (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideris & Lens, 2011). Ce qui attire l'intérêt est la présence d'une nouveauté dans l'environnement – un changement au niveau du stimulus, de la nouveauté, de l'incertitude, de la complexité, des énigmes, des défis et des découvertes (Berlyne, 1966 ; Izard, 1991 ; Silvia, 2006) et toute opportunité d'acquérir de nouvelles informations, de développer une meilleure compréhension et d'apprendre (Izard, 2007 ; Silvia, 2008) et également ce qui implique nos besoins et notre bien-être (Deci, 1992b). Ce que la plupart des gens trouvent intéressant sont les choses qu'ils estiment comme étant neuves et complexes, mais il est important que les gens se sentent suffisamment compétents pour comprendre la nouveauté et la complexité à laquelle ils font face, comme cela peut être le cas pour l'art moderne ou un cours (Silvia, 2005). L'intérêt crée le désir d'explorer, d'enquêter, de rechercher, de manipuler et d'extraire l'information à partir des objets qui nous entourent. L'intérêt motive l'exploration, et c'est dans ces actes de tourner autour des choses, de les examiner à l'envers, au-dessus et par-dessous, que nous obtenons l'information que nous recherchons. L'intérêt crée un type de motivation vitalisant qui soutient les interactions dynamiques avec des opportunités environnementales d'exploration et d'apprentissage (Mouratidis *et al.*, 2011). Les bénéfices de la découverte, de l'acquisition de nouvelles informations et du développement d'une meilleure compréhension sont le développement du soi. L'intérêt d'une personne dans une activité détermine également à quel niveau l'attention est dirigée vers cette activité et à quel niveau cette personne traite bien les choses, comprend et se souvient des informations pertinentes (Hidi, 1990 ; Renninger, Hidi & Krapp, 1992 ; Renninger et Wozniak, 1985 ; Schiefele, 1991 ; Shirey & Reynolds, 1988). L'intérêt améliore donc l'apprentissage (Alexander, Kullikowich & Jetton, 1994). Il est difficile d'apprendre une langue étrangère, de prendre le temps pour lire un livre ou de s'engager dans n'importe quelle activité d'apprentissage sans avoir le soutien émotionnel provenant de l'intérêt. Pour prendre un exemple, lorsqu'ils et elles sont intéressé(e)s, les étudiant(e)s persévèrent davantage dans les activités d'apprentissage, passent plus de

temps à étudier, lisent de façon plus approfondie, se rappellent mieux de ce qui est lu, et reçoivent de meilleures notes (Silvia, 2006).

L'intérêt est important pour deux raisons principales. Premièrement, il motive à s'engager par rapport à son environnement, comme expliqué dans le paragraphe précédent. Ainsi, il promeut l'apprentissage, le développement de compétences, l'acquisition de connaissances et la réussite (Schiefele, 1991 ; Schraw & Lehman, 2001 ; Silvia, 2006). Deuxièmement, l'intérêt réapprovisionne les ressources personnelles (Thoman, Smith & Silvia, 2011). L'exploration et l'apprentissage requièrent une bonne dose d'engagement et de réengagement, et les dépenses de ces efforts et cette concentration peuvent être fatigantes. Un engagement prolongé par rapport à l'environnement peut épuiser les gens. Toutefois, l'engagement motivé par l'intérêt est une forme d'engagement étonnamment différente. Lorsque les gens s'engagent dans une tâche d'apprentissage sans avoir le soutien motivationnel provenant de l'intérêt, ils développeront avec le temps une sorte d'épuisement motivationnel et cognitif qui rend de plus en plus difficile de persévérer et de continuer à se concentrer. Toutefois, lorsque les gens s'engagent dans la même tâche d'apprentissage avec le soutien motivationnel provenant de l'intérêt, ils ressentiront une sorte de vitalité motivationnelle et cognitive qui donne de l'énergie permettant de maintenir l'engagement (Thoman *et al.*, 2011). En d'autres termes, l'engagement nourri par l'intérêt contre l'épuisement en réapprovisionnant – plutôt qu'en asséchant – les ressources motivationnelles (p. ex., la capacité à persévérer) et cognitives (p. ex., la capacité à se concentrer).

1.7.1 Préparation émotionnelle pour l'implication et la satisfaction des motivations

Les thèmes sous-jacents aux émotions positives que sont l'intérêt et la joie sont l'implication et la satisfaction des motivations. Lorsqu'un événement bénéfique lié à nos besoins et à notre bien-être est anticipé, nous ressentons un intérêt. Lorsque cet événement bénéfique satisfait une motivation, nous ressentons de la joie (ou une jouissance). L'intérêt motive les comportements d'exploration et l'engagement dans la tâche, nécessaires pour favoriser le contact avec l'événement potentiellement apte à satisfaire nos motivations. L'intérêt prolonge également l'engagement dans la tâche, ce qui nous met dans la position de pouvoir connaître la satisfaction de nos motivations. La joie s'ajoute à l'intérêt et parfois le remplace, une fois que nos motivations sont satisfaites (Izard, 1991). La joie favorise donc la persistance dans la tâche en cours et les comportements ultérieurs de réengagement dans l'événement apte à satisfaire la motivation. Ensemble, l'intérêt et la joie fournissent le soutien émotionnel pour être entièrement impliqués dans une activité, au point où nous sommes préparés émotionnellement à vivre une implication et une satisfaction de nos motivations (Reeve, 1989).

2. Les émotions liées à la conscience de soi

La honte, la culpabilité, l'embarras et la fierté ne se produisent pas en réaction à des antécédents clairs et spécifiques comme le font la peur, la colère et la joie. En effet, ce type d'émotions liées à la conscience de soi naît du processus d'évaluation du soi qui est mis en route par certains événements. En d'autres termes, plutôt que de trouver leurs origines dans des événements de vie particuliers, ces quatre émotions sont la conséquence de processus

cognitifs qui tournent autour de l'évaluation du soi (Lewis, 2008). C'est dans le cadre du processus d'évaluation du soi que naissent les émotions liées à la conscience de soi.

2.1 *La honte*

La honte est une émotion incroyablement puissante qui est associée à un sentiment d'infériorité, un sentiment d'être inutile et une image de soi endommagée (Tangney & Dearing, 2002). Elle survient après le non-respect de certaines normes portant sur la moralité ou le fonctionnement efficace. Par exemple, le fait de se comporter de manière inappropriée à cause de l'alcool, de rigoler à un enterrement ou de faire de la peine à autrui sont des violations morales, alors que le fait de rater un examen ou d'avoir une mauvaise performance sportive ou musicale sont des violations du fonctionnement efficace (de Hooge, Zeelenberg & Breugelmans, 2010). Le fait d'échouer à une tâche facile est particulièrement susceptible d'être source de honte (Chao, Cheng & Chio, 2011). De tels échecs moraux ou de performance indiquent que quelque chose cloche dans le soi. Ce message fait que la honte est une émotion « moche », qui s'accompagne d'une douleur intense, de pensées confuses, d'une incapacité de parler, de tendances au retrait, de ruminations, et essentiellement d'une attaque émotionnelle globale sur le soi (Keltner & Buswell, 1996 ; Orth, Berking & Burkhardt, 2006 ; Tangney, 1991, 1999). Dans ce sens, la honte joue le rôle de baromètre moral qui fournit un feed-back immédiat et clair concernant le fait que le soi de la personne respecte ou non les normes d'acceptabilité morale ou de performance.

La honte génère deux motifs – l'un consistant à protéger le soi et l'autre à restaurer un soi menacé (de Hooge, Zeelenberg & Breugelmans, 2010, 2011). Un modèle de la manière dont ces deux motifs génèrent le comportement nécessaire pour s'adapter à une image de soi positive menacée apparaît dans la figure 14.1. Le fait de montrer de l'incompétence ou d'effectuer des transgressions morales donne l'impression d'avoir un soi qui est inférieur, sans valeur ou endommagé, et c'est cette image de soi positive menacée qui fait naître le sentiment de honte. La honte génère alors deux motifs – l'un consistant à protéger le soi et l'autre à restaurer un soi menacé. Pour se protéger, le soi se met en retrait, se cache, et évite de prendre des mesures qui pourraient l'endommager davantage. La personne qui a honte préfère travailler toute seule, et elle pourrait utiliser ce temps passé seule pour initier des tentatives de réparation du soi (Chao *et al.*, 2011). Pour restaurer le soi de manière publique, le soi cherche des opportunités pour avoir une seconde chance pour démontrer que le soi est moral et compétent. Comme le montre la figure 14.1, il est parfois impossible, trop difficile ou trop risqué de prendre les mesures nécessaires pour restaurer le soi

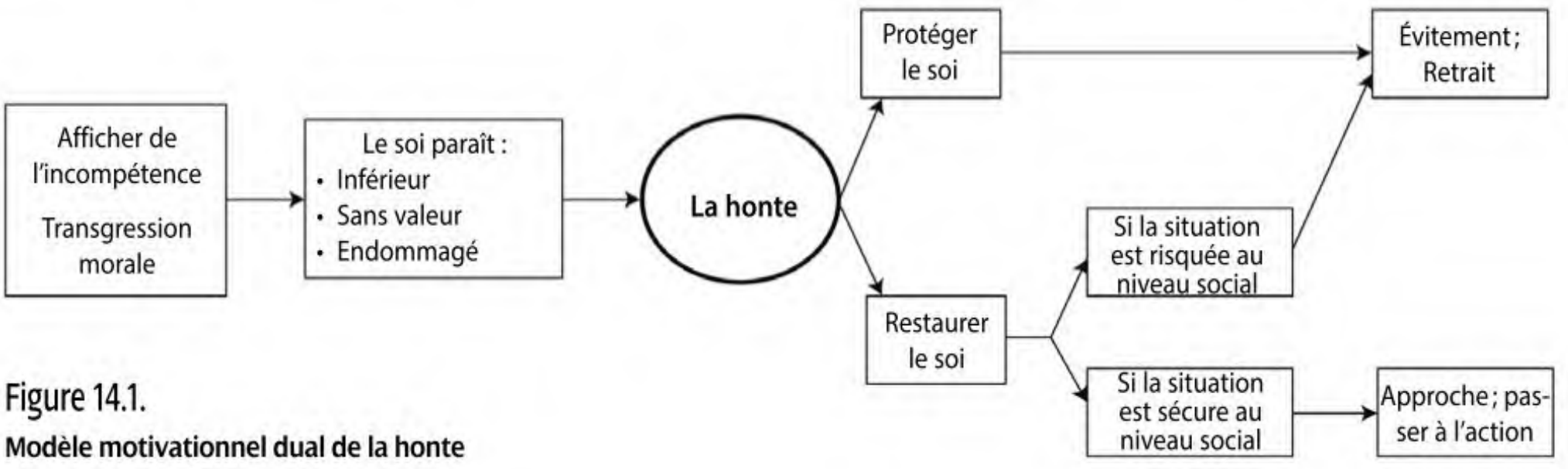


Figure 14.1.
Modèle motivationnel dual de la honte

menacé. S'il est impossible de réparer un tort (p. ex., un comportement ne peut pas être annulé, ou il n'y a pas d'opportunités pour une seconde chance), alors la personne va se mettre en retrait, se cacher, et éviter de prendre des mesures qui pourraient l'endommager davantage. Si la restauration du soi est possible, alors le motif de restaurer le soi généré par la honte va mener à des comportements dont le but est de réparer un tort et de restaurer l'image positive de soi.

Lorsque ce modèle motivationnel dual de la honte est testé empiriquement, les chercheurs constatent que le motif pour restaurer le soi est plus fort que le motif pour protéger le soi (de Hooge *et al.*, 2010). Par exemple, après un échec de performance ou un comportement inapproprié socialement, les gens sont plus susceptibles de ressentir un désir fort de restaurer leur image de soi et de réparer le tort (c'est-à-dire un souhait de s'essayer à la tâche une seconde fois) mais seulement un désir modéré de protéger le soi et de ne pas rendre la présentation de soi pire qu'elle ne l'est déjà. Ceci est dû au fait que la honte génère principalement un motif pour récupérer l'image positive de soi que la personne a perdue (momentanément, espérons-le). Malgré le motif plus fort pour restaurer le soi, les gens qui ressentent de la honte sont plus susceptibles de se mettre en retrait de la situation, d'éviter de saisir une seconde chance et de se cacher. Ceci est dû au fait que, souvent, il est impossible, trop difficile ou trop risqué socialement de prendre les mesures nécessaires pour essayer de restaurer le soi. Dans ces conditions, la force du motif pour restaurer le soi diminue, alors que la force du motif pour protéger le soi augmente. Par conséquent, l'expérience de honte est souvent suivie par l'évitement et le retrait, car la personne décide qu'elle ferait mieux de simplement éviter d'endommager davantage son image de soi.

Le modèle représenté par la figure 14.1 aide à approfondir notre compréhension de l'émotion spécifique qu'est la honte, mais nous aide également à mieux comprendre les émotions en général. S'il y a bien une émotion qui serait traitée de « mauvaise », c'est bien la honte. Toutefois, son rôle est de motiver des comportements qui restaurent une image positive de soi qui vient d'être menacée ou mise au défi par ses propres violations des normes morales ou de compétence (de Hooge *et al.*, 2010).

2.2 *La culpabilité*

La culpabilité est similaire à la honte à bien des égards, mais en est différente en ce sens qu'elle n'a pas l'intensité négative de la honte. Elle n'implique pas une attaque contre le soi. La culpabilité survient lorsqu'une personne évalue son comportement (et non sa personne) comme un échec. Ce qui est central ici, ce sont donc les comportements et actions de la personne, l'emphase n'est donc pas placée sur la valeur de la personne. La culpabilité indique que le comportement de la personne a causé une douleur, une perte ou une détresse à un partenaire relationnel (Tangney, Miller, Flicker & Barlow, 1996 ; Zeelenberg & Breugelmans, 2008). La culpabilité, contrairement à la honte, ne produit pas de confusion des pensées, une incapacité à parler, des tendances de retrait, des ruminations ou une attaque globale contre le soi. La culpabilité produit plutôt les pensées nécessaires pour attirer l'attention de la personne sur la douleur ou la détresse provoquée chez un partenaire relationnel (Tangney *et al.*, 1996 ; Zeelenberg & Breugelmans, 2008). La personne qui se sent coupable se concentre sur la valeur du comportement et sur ce qui doit être fait pour annuler les conséquences blessantes de ce comportement. Les comportements générés par la culpabilité impliquent donc généralement la réparation de torts, des excuses, des confessions et, en gros, faire tout ce qui doit être fait pour annuler les conséquences néga-

tives du comportement. Dans ce sens, la culpabilité joue le rôle de baromètre moral qui fournit un feed-back immédiat et clair concernant la valeur et l'acceptabilité du comportement de la personne. La culpabilité indique que le comportement doit être remis en question et modifié.

La culpabilité va souvent de pair avec l'empathie et le fait de prendre le point de vue des autres. Pour évaluer les conséquences du « mauvais comportement », les gens prennent le point de vue d'autrui et adoptent une compréhension empathique. Lorsqu'elle est combinée avec une prise de perspective et de l'empathie, la culpabilité mène généralement à des actions efficaces, telles que les excuses et les réparations de torts.

2.3 *L'embarras*

L'embarras indique que « quelque chose cloche » et qu'un certain aspect du soi doit être caché, ou au moins surveillé de près. L'embarras apparaît après une maladresse sociale qui est commise devant un public, une maladresse qui suggère que la personne pourrait avoir une certaine déficience. Il peut s'agir par exemple du fait d'oublier le nom de quelqu'un (une défaillance cognitive), de trébucher ou de tomber, ou le fait de souffrir d'un dysfonctionnement corporel tel que recracher une boisson par le nez à cause d'un éclat de rire incontrôlable (un manque de contrôle par rapport aux fonctions physiques). L'embarras n'est pas causé par la maladresse sociale en soi, mais par l'anticipation de l'évaluation négative par les autres (c'est-à-dire, l'évaluation cognitive) suite à cette maladresse. Nous sommes donc embarrassés lorsque nous avons l'impression que l'image sociale que nous désirons projeter sur les autres a été mise en danger par notre maladresse sociale et que d'autres commencent à avoir une image négative de nous (Harris, 2006).

Il est intéressant de noter que l'embarras survient également dans les situations sociales positives (p. ex., des personnes vous félicitent). Il est donc plus correct de dire que l'embarras survient lorsque nous anticipons une interruption des interactions sociales lisses à un moment où il n'y a pas de ligne directrice indiquant quel serait le comportement social approprié dans cette situation. Par conséquent, la personne embarrassée qui vient d'être félicitée, de recevoir un prix, ou d'être désignée en classe, se tient sur place, avec un sourire gêné, ne sachant pas quoi faire. Ce que fait la personne pendant plusieurs secondes est en fait d'inhiber son émotivité (une augmentation du rythme cardiaque, de la pression artérielle ; Harris, 2001), plutôt que d'agir d'une façon qui serait appropriée socialement.

Les fonctions essentielles de l'embarras sont l'apaisement du public, la prise de mesures pour réparer l'image de soi négative, et la communication implicite que la maladresse sociale ne se reproduira pas. Pour apaiser le public, la personne embarrassée détourne le regard, rougit, agit de manière soumise, s'excuse, promet de ne pas recommencer, et se livre à des soins de sa propre personne. L'apaisement du public est un comportement essentiel car de tels gestes indiquent au public que la maladresse sociale était non intentionnelle, un accident qui ne se répétera pas. Donc, lorsqu'ils sont embarrassés, les gens se lancent dans une série de comportements d'apaisement (Keltner, 1995 ; Keltner & Buswell, 1997), ils penchent la tête et regardent vers le bas, regardent sur la gauche, tentent d'afficher un sourire (un sourire gêné), et touchent leur visage ou leurs cheveux (Keltner, 1995). Cette pulsion consistant à toucher le visage, les cheveux ou le cuir chevelu peut sembler étonnante, mais vous pourriez le remarquer chez vous-même après avoir commis une maladresse sociale (p. ex., accidentellement faire une queue de poisson à quelqu'un sur l'autoroute). Il est intéressant de noter que le fait d'afficher de l'embarras est souvent rentable, car les per-

sonnes qui affichent de l'embarras (c'est-à-dire, les personnes qui rougissent ; Dijk, de Jong & Peters, 2009) et les personnes qui font des efforts pour apaiser leur public (Semin & Manstead, 1982) sont évaluées plus positivement que les personnes qui ont commis la même maladresse sociale mais qui n'affichent pas d'embarras. En d'autres termes, l'embarras fonctionne. Il a une valeur curative. La conclusion en termes de fonction est qu'il est peu recommandé de cacher son embarras après avoir commis une maladresse sociale (Dijk *et al.*, 2011), et il serait utile de vous en rappeler la prochaine fois que vous trébuchez sur un câble, renversez du café sur quelqu'un, faites tomber une pile de boîtes au supermarché, ou faites signe à une personne que vous pensiez connaître mais qui est en fait un parfait inconnu.

2.4 *La fierté*

La fierté est une émotion liée au soi. Le sentiment de fierté par rapport à un accomplissement, une réussite ou un fonctionnement positif maintient et renforce l'estime de soi et signale au soi et aux autres que la personne mérite l'acceptation ou son statut, de la même façon que la honte attaque l'estime de soi et signale au soi et aux autres que la personne ne mérite par l'acceptation ou son statut. Les gens expriment de la fierté avec un sourire léger, en penchant légèrement la tête vers l'arrière, en gonflant le torse, et en levant les bras au ciel (Tracy & Matsumoto, 2008 ; Tracy & Robins, 2004). Une telle posture expansive donne l'impression d'être plus grande et attire donc l'attention sur la personne. Il est également utile de signaler que cette expression de la fierté est facilement reconnue par les enfants (Tracy, Robins & Lagattuta, 2005) et est exprimée de manière naturelle par les personnes aveugles (qui n'ont donc pas pu l'apprendre facilement au travers de la socialisation ; Tracy & Matsumoto, 2008).

La fierté est une émotion complexe qui a une double nature : elle comporte deux facettes. D'un côté, la fierté liée au succès promeut les comportements liés à la réussite, une estime de soi authentique et les comportements prosociaux tels que le volontariat et l'altruisme (Tracy & Robins, 2007 ; Wubben, De Cremer & van Dijk, 2012). D'un autre côté, la fierté a une facette plus sombre (p. ex., Dante parlait de la fierté comme l'un des sept péchés capitaux). La fierté peut être associée avec du narcissisme et contribuer à l'agressivité, aux conflits relationnels et aux comportements antisociaux tels que la manipulation des autres (Campbell, 1999 ; Tracy & Robins, 2007 ; Wubben *et al.*, 2012). Cette conception double de la fierté (confiance, réussite et accomplissement *vs* arrogance, vanité et autoglorification) a poussé les chercheurs et chercheuses à utiliser des noms distincts pour les deux : fierté authentique pour la première forme, et fierté arrogante pour la seconde (Tracy & Robins, 2007).

La fierté authentique tourne autour de l'expérience subjective de l'accomplissement, de la réussite, de la confiance en soi et de la productivité. Cette forme de fierté prend racine dans des attributions internes, instables et contrôlables (p. ex., « J'ai gagné parce que je me suis entraîné(e) pour augmenter mes capacités »). La fierté arrogante tourne autour de l'expérience subjective d'être snob, coincé(e), arrogant(e), égoïste, et suffisant(e), et prend racine dans des attributions internes, stables et incontrôlables (p. ex., « J'ai gagné parce que je suis le/la meilleur(e) » ; Tracy & Robins, 2007). Il est intéressant de noter que la fierté authentique et la fierté arrogante ont les mêmes antécédents : les deux sont des conséquences des réussites et accomplissements. Ces deux facettes sont différentes dans la manière dont la réussite est évaluée et attribuée. Elles mènent également à des conséquences différentes

en termes de prosocialité *vs* d'antisocialité. La fierté authentique est prosociale, car elle joue un rôle motivationnel en ce qui concerne l'acquisition de nouvelles compétences et la persévérance dans des tâches difficiles (Williams & DeSteno, 2008). À cause de cet effet motivationnel, la fierté authentique permet aux gens de développer leurs compétences, leur auto-efficacité, leur conscienciosité et leur leadership. Ceci leur permet ensuite de mieux aider les autres, par exemple en coopérant avec eux plutôt qu'en agissant de manière égoïste (Williams & DeSento, 2009 ; Wubben *et al.*, 2012). La fierté arrogante est antisociale, car elle contribue à une quête narcissique de statut et de domination et à des comportements consistant à profiter des autres. C'est pourquoi les gens ayant une fierté arrogante tendent à abuser des autres, en agissant de manière égoïste, agressive et hostile plutôt qu'en se souciant des autres (Campbell, Bush, Brunell & Shelton, 2005 ; Tracy, Cheng, Robins & Trzesniewski, 2009 ; Wubben *et al.*, 2012).

2.5 *Le triomphe*

Le triomphe correspond à la réaction émotionnelle qui suit une victoire dans une situation de compétition (Matsumoto & Hwang, 2012, 2014). Le vainqueur triomphant affiche à la fois (1) des comportements d'expression de soi – bras soulevés au-dessus des épaules et loin du corps, poitrine gonflée, bouche ouverte, tête penchée vers l'arrière, un sourire et un signe d'approbation de la main – et (2) de la dominance sociale – fermer la main, lever le poing, crier, ce que l'on constate chez les athlètes qui gagnent une compétition (Matsumoto & Hwang, 2014). Ces comportements communiquent la victoire, la dominance et le pouvoir social sur les vaincu(e)s, et informent ainsi le public de la victoire accomplie. Une manifestation de triomphe communique le fait que la personne domine socialement et que les autres devraient éviter de la défier à l'avenir et donc se soumettre à elle dans la hiérarchie sociale. La dominance est différente de la fierté : la fierté reflète une évaluation de la réussite d'une action spécifique ; le triomphe communique la dominance sociale de manière agressive, est accompagné d'une libération de tension, et consiste notamment à provoquer ses opposants afin de les remettre à leur place. Le triomphe est plus proche de la fierté arrogante que de la fierté authentique.

2.6 *Interrelations entre la honte, la culpabilité, la fierté et l'orgueil*

Tout comme la honte et la culpabilité sont deux émotions négatives liées à la conscience de soi ayant des antécédents et des conséquences différents (Tangney & Dearing, 2002), la fierté et l'orgueil sont deux émotions positives liées à la conscience de soi qui ont également des antécédents et des conséquences différents (Tracy & Robins, 2007). La culpabilité apparaît lorsque la personne ne parvient pas à accomplir une certaine réussite ou action prosociale ; la fierté apparaît lorsque la personne parvient à accomplir une certaine réussite ou action prosociale. La honte naît suite à un échec lié au soi dans son ensemble ; l'orgueil naît suite à une réussite liée au soi dans son ensemble. Dans les cas de la culpabilité et de la fierté, le soi est séparé de l'action comportementale, et ce qui est comparé à la norme d'excellence est ce comportement. Dans les cas de la honte et de l'orgueil, le soi est assimilé à l'action comportementale, et ce qui est comparé à la norme d'excellence est le soi.

3. Les émotions complexes au niveau cognitif

3.1 *La jalousie*

La jalousie est une émotion douloureuse provoquée par la chance observée chez les autres (van de Ven, Zeelenberg & Pieters, 2009). Il s'agit d'une expérience émotionnelle désagréable qui apparaît lorsqu'une personne a l'impression qu'une autre a un avantage par rapport à elle tout en désirant ce que possède cette autre personne (Parrott & Smith, 1993). Cet avantage perçu chez cette autre personne peut être qu'elle possède une certaine qualité (un meilleur job), un accomplissement (un prix prestigieux) ou une possession (une décapotable). Il s'agit d'une émotion à forte teneur sociale, car elle est ancrée dans la comparaison sociale entre ce qu'a le soi et ce qu'ont les autres (Smith & Kim, 2007). La jalousie va de pair avec l'objectif de niveler la différence entre le soi et la personne enviée, un objectif qui peut être atteint soit en augmentant son propre niveau, soit en diminuant le niveau de l'autre personne.

Tout comme la fierté, la jalousie a deux facettes – l'une qui est constructive et l'autre destructive. La jalousie bienveillante génère une motivation à grandir, et vise à améliorer la position de la personne. Cette facette positive de la jalousie mène à des comportements constructifs visant à améliorer la position sociale de la personne pour qu'elle atteigne le même niveau que la personne enviée. Elle est porteuse de graines de motivation pour se développer (Cohen-Charash, 2009 ; van de Ven *et al.*, 2009). La jalousie malveillante génère une motivation à tirer vers le bas, bien qu'elle vise également à améliorer la position de la personne. Cette facette négative de la jalousie mène à des comportements destructifs visant à tirer la personne enviée vers le bas. Elle ne comporte pas de motivation à se développer. La différence essentielle entre les deux types de jalousie réside dans l'évaluation concernant le mérite (van de Ven, Zeelenberg & Pieters, 2012). Dans le cas de la jalousie bienveillante, la personne estime que l'autre personne mérite sa position supérieure. Cette forme de jalousie trouve son origine dans la croyance que l'amélioration de soi est possible, que le monde est juste, et que l'autre personne mérite de l'admiration car elle a travaillé durement pour arriver à la position qu'elle occupe. La jalousie bienveillante inspire les gens à travailler plus durement pour atteindre ce que la personne enviée a atteint (p. ex., elle motive la mobilité sociale ascendante, le fait de travailler durement, etc.). Dans le cas de la jalousie malveillante, la personne estime que l'autre personne ne mérite pas sa position supérieure – que l'autre personne a profité d'un avantage non mérité (van de Ven *et al.*, 2012). Cette inégalité est perçue comme injuste et va de pair avec des sentiments de rancune, de ressentiment, de frustration et de colère. Elle mène généralement à des comportements visant à endommager la position de la personne enviée (van de Ven *et al.*, 2009).

Afin de mieux saisir la différence entre les deux types de jalousie, je vous propose d'examiner le scénario suivant (de van de Ven, Zeelenberg & Pieters, 2009, p. 420) :

> « Niels et Lucas font partie de la première équipe d'un club de foot de qualité. Ibrahim, un coéquipier de Niels et Lucas, est sélectionné pour jouer pour une équipe professionnelle. Niels ressent de la jalousie bienveillante envers Ibrahim, Lucas ressent de la jalousie malveillante. »

Après qu'ils et elles aient lu ce scénario, on demande aux participant(e)s lequel des deux (Niels ou Lucas) est plus susceptible d'espérer qu'Ibrahim réussisse sa carrière de professionnel, et également lequel des deux est plus susceptible de commettre une faute envers Ibrahim durant le match suivant. De plus, on demande aux participant(e)s lequel est le plus

motivé à s'entraîner davantage et lequel est plus motivé à devenir joueur professionnel lui-même. À une écrasante majorité, les participant(e)s déduisent que Niels souhaite qu'Ibrahim réussisse, s'entraîne davantage et désire devenir joueur professionnel, et que Lucas est plus susceptible de devenir agressif (de commettre une faute) à l'encontre d'Ibrahim lors du match suivant (van de Ven *et al.*, 2009).

Une étude similaire demandait à des étudiant(e)s d'université de décrire une personne qu'ils et elles connaissent bien et qui est meilleure dans un certain domaine. Après avoir décrit cette personne, on leur demandait : « Comparativement au semestre précédent, combien d'heures en plus ou en moins comptez-vous consacrer à l'étude lors du semestre qui vient ? » (van de Ven, Zeelenberg & Pieters, 2011, p. 786). Les personnes qui avaient décrit une personne envers laquelle elles ressentaient une jalousie bienveillante déclaraient vouloir étudier davantage lors du semestre suivant, par rapport aux participants qui avaient décrit une personne envers laquelle elles ressentaient une jalousie malveillante.

Cela peut sembler contre-intuitif, mais la jalousie peut générer des comportements prosociaux chez la personne qui est enviée. La peur d'être jalousé(e) peut pousser les gens à agir de manière prosociale, dans une tentative proactive d'éviter les effets potentiellement destructeurs de la jalousie malveillante. La personne jalousée aide donc les autres, mais ce comportement correspond davantage à une stratégie d'apaisement qu'à de l'altruisme réel.

La règle générale est que les personnes qui sont bien loties n'aident pas davantage que les personnes moins bien loties, mais les personnes bien loties (avantagées) sont plus susceptibles d'aider les autres si elles ont des raisons de suspecter de la jalousie de la part des autres (van de Ven, Zeelenberg & Pieters, 2010).

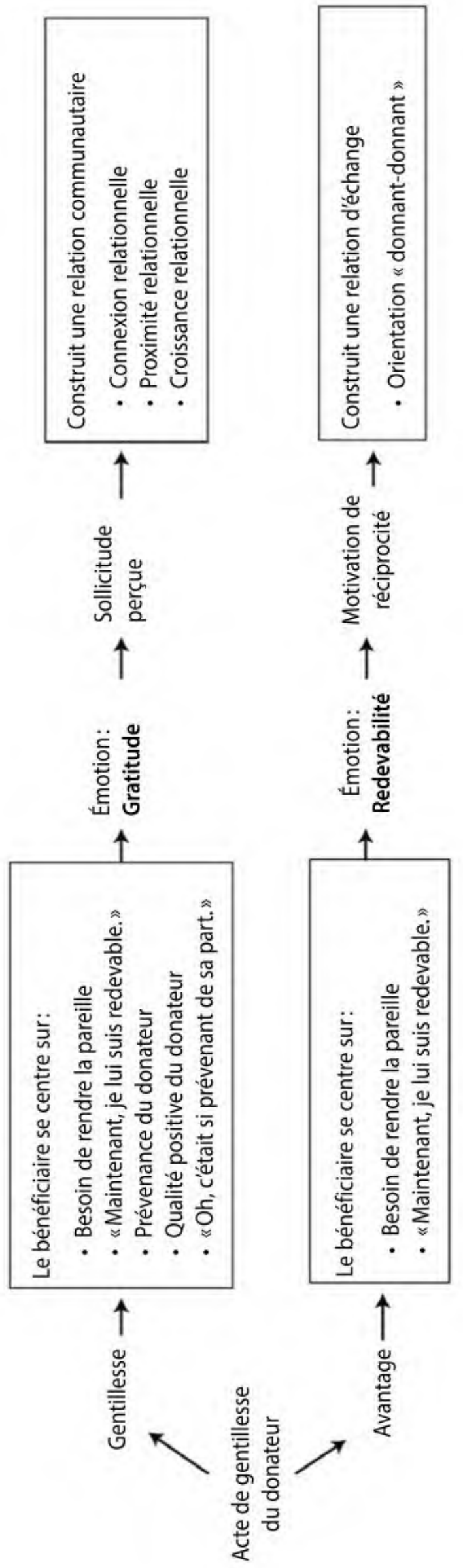
3.2 *La gratitude*

La gratitude est une émotion positive qui apparaît après avoir reçu quelque chose de précieux (un cadeau, de l'aide, des conseils) d'une autre personne (McCullough, Kilpatrick, Emmons & Larson, 2001). Pour que la gratitude apparaisse, cette aide (le fait de recevoir quelque chose de précieux) doit être donnée de manière volontaire, doit avoir un coût pour la personne qui la donne, et doit être donnée de manière intentionnelle (McCullough, Kimeldorf & Cohen, 2008 ; Tsang, 2006). Par exemple, si votre voiture a un pneu crevé et qu'un(e) autre automobiliste s'arrête pour vous aider, bien qu'il pleuve et qu'il ou elle doive utiliser son propre pneu de secours pour vous aider, vous allez très probablement ressentir de la gratitude envers cette personne. La gratitude est un détecteur d'avantages ; c'est une mesure émotionnelle indiquant que la personne a bénéficié de la générosité et du comportement prosocial d'une autre personne (McCullough *et al.*, 2008).

Les actes de gentillesse sont tout aussi susceptibles de générer en nous l'émotion négative de redevabilité que l'émotion positive de gratitude (Algoe, Gable & Maisel, 2010 ; Tsang, 2006). Pour cette raison, les processus qui expliquent dans quelles situations nous nous sentons redevables et dans lesquelles nous nous sentons reconnaissant(e)s sont résumés dans la figure 14.2. La distinction entre ces deux expériences émotionnelles commence lorsque le bénéficiaire se centre soit sur la gentillesse du donateur, soit sur l'avantage reçu (c'est-à-dire, l'argent, la réparation de la voiture, etc.). Le fait de se centrer sur la gentillesse pousse ensuite le bénéficiaire à se centrer sur la prévenance du donateur, sur ses qualités positives, et surtout sur le fait que le donateur était à l'écoute des besoins du bénéficiaire. C'est cette réactivité du donateur par rapport au soi du bénéficiaire qui fait naître l'émotion positive de gratitude, qui promeut une orientation de sollicitude. Le fait de se centrer

Figure 14.2.

Séquence des événements relationnels impliqués dans la gratitude *vs* la redevabilité



sur la sollicitude construit ce qui dans le chapitre 6 était appelé « relation communautaire » (les avantages sont donnés sans attendre quelque chose en retour), car la personne ressent une connexion et une proximité avec le donateur, et se développent alors entre eux une plus grande intimité et une plus grande satisfaction. Par contre, le fait de se centrer sur

l'avantage reçu pousse le bénéficiaire à se centrer sur ce qui a été reçu et la nécessité de rendre la pareille au donateur. Le fait de se centrer sur l'avantage en soi et la dette encourue qui doit à présent être remboursée font naître l'émotion négative de redevabilité, qui promeut une motivation de réciprocité. Le fait de se centrer sur la réciprocité mène à ce qui dans le chapitre 6 était appelé « relation d'échange » (les avantages sont donnés en attendant quelque chose en retour), car la personne adopte une orientation de donnant-donnant face à l'autre personne.

Afin de mieux cerner les dynamiques émotionnelles représentées dans la figure 14.2, prenons l'exemple d'un simple geste de gentillesse. Imaginons que vous et un(e) collègue travaillez ensemble sur un projet. Après une courte pause, votre collègue revient avec deux boissons fraîches, dont l'une est pour vous (de Regan, 1971). Que ressentez-vous ? Quelles sont les implications en aval de ce geste de gentillesse ?

La gratitude est une émotion sociale importante car elle renforce la générosité et les comportements prosociaux (p. ex., dire merci), elle motive les bénéficiaires à se comporter de manière prosociale, elle promeut et construit des relations interpersonnelles positives. La gratitude est donc en même temps un indicateur et un motivateur de générosité et de coopération entre les gens. En échange de la générosité, le bénéficiaire et le donateur ressentent tous les deux des affects positifs et une plus grande satisfaction par rapport à la relation (Algoe, 2012 ; Algoe, Fredrickson & Gable, 2013).

Les gens qui ressentent de la gratitude, comparés à ceux qui n'en ressentent pas, ont une image positive du donateur, sont davantage satisfaits par rapport à la relation, sont plus susceptibles d'agir de manière prosociale (p. ex., de coopérer), passent plus de temps avec le donateur, et vivent un sentiment de guérison dans une relation qui était en souffrance (Algoe *et al.*, 2010 ; Bartlett *et al.*, 2012 ; Gottman & Silver, 1999 ; Lambert & Fincham, 2011 ; McCullough, Emmons & Tsang, 2002). L'augmentation de la satisfaction relationnelle due à la gratitude s'applique non seulement à la personne qui reçoit le geste de gentillesse, mais également à la personne qui le donne (Lambert *et al.*, 2010). La gratitude semble également stimuler la réflexion personnelle, lors de laquelle la personne se demande si elle est suffisamment serviable et généreuse avec les autres (Bartlett & DeSteno, 2006), et ceci est particulièrement vrai si la personne réfléchit au point de vue, aux besoins et aux désirs du donateur – la personne qui est à l'origine du sentiment de gratitude. Dans ce sens, la gratitude est un catalyseur émotionnel d'importance cruciale si l'on veut que la relation se développe et passe d'une orientation d'échange à une orientation communautaire, intime et attentionnée.

La gratitude génère également parfois de la motivation pour la « réciprocité en amont » (Nowak & Rock, 2007) : la personne qui reçoit un acte de générosité décide de rembourser cet avantage non pas au donateur original, mais plutôt au quartier, à la communauté ou au monde. Ceci survient lorsque la gratitude stimule une expérience d'intégration sociale (p. ex., « J'adore aider les gens »). Dans ce cas, cette expérience d'intégration sociale et la gratitude motivent la personne à passer l'avantage à un tiers en amont (Froh, Bono & Emmons, 2010).

3.3 *La déception et le regret*

La déception et le regret sont des émotions qui sont intrinsèques à la prise de décision (Chua *et al.*, 2009 ; van Dijk & Zeelenberg, 2002). Elles surviennent toutes deux lorsqu'une conséquence désirée n'a pas eu lieu, et impliquent une réflexion sur « ce qui aurait

pu être » si les choses s'étaient déroulées différemment (Zeelenberg, van Dijk, Manstead & van de Pligt, 1998).

La déception apparaît lorsqu'on compare le résultat obtenu avec le résultat désiré qui aurait pu provenir de la même action ou du même choix. Un résultat positif était prévu et anticipé, une action a été entreprise ou un choix a été fait, mais le résultat positif ne s'est pas concrétisé. Par exemple, la personne pensait avoir réussi l'examen, mais ce n'est pas le cas. Ou alors, la personne pensait avoir obtenu le job, mais il n'en est rien. Le regret diffère de la déception dans le sens où la personne pense qu'elle aurait pu agir différemment ou faire un autre choix, mais ne l'a pas fait. Le regret apparaît dans le cas où un résultat désiré n'a pas eu lieu à cause d'un mauvais comportement ou d'un mauvais choix: « Je suis intervenu(e), ça s'est mal terminé, et maintenant j'aurais aimé avoir agi différemment ou avoir fait un autre choix. » Le regret apparaît après une mauvaise prise de décision ou une mauvaise autorégulation (p. ex., « Je n'ai pas suffisamment étudié, et maintenant je le regrette » et « J'ai gâché mon temps en faisant du shopping, et maintenant je le regrette »). Le regret implique donc une part de responsabilité personnelle, mettant l'accent sur le « je » dans « j'ai fait un mauvais choix ». Lorsque le fait qu'un résultat escompté n'a pas eu lieu est attribué seulement à des circonstances non favorables, alors la personne ressent de la déception, et non des regrets (Gilovich & Medvec, 1994).

Le regret et la déception produisent des patterns différents de sentiments, pensées, motivations et tendances à l'action (Chua *et al.*, 2009 ; Zeelenberg, van Dijk, Manstead & van de Pligt, 1998, 2000). Ces différentes conséquences apparaissent dans le tableau 14.2. La déception implique une acceptation du résultat négatif, qui va de pair avec un sentiment d'impuissance et avec une motivation et des tendances à l'action qui tournent autour du fait de ne rien faire. Le regret, quant à lui, implique le fait de blâmer le soi et de générer une motivation et des tendances à l'action pour contrecarrer le résultat négatif causé par le soi (je veux corriger mon erreur). Le regret est vécu comme une leçon douloureuse qui apprend que les choses auraient été différentes si un choix différent avait été posé. Le regret fonctionne donc comme un signal émotionnel indiquant qu'il faut prendre plus au sérieux les opportunités futures de prise de décision. Le regret peut donc être utile pour guider la prise de décision future, bien qu'il puisse également être dysfonctionnel et mener à une détresse psychologique sévère (Epstude & Roese, 2008). Bien que le regret et la déception soient des émotions similaires – les deux surviennent après qu'un résultat désiré ne s'est pas produit –, ils diffèrent en ce qui concerne leurs implications concernant ce que la personne va faire dans un futur proche, le regret menant à des comportements de réparation et la déception menant à la résignation et l'inertie.

Tableau 14.2.
Les différentes conséquences du regret *vs* de la déception

	Regret	**Déception**
Sentiments	J'aurais dû faire preuve de plus de discernement. Forte aversion par rapport au résultat.	Je me sens impuissant(e). Aversion modérée par rapport au résultat.
Pensées	J'ai commis une erreur.	Mes attentes n'ont pas été confirmées.
Motivation	Je veux une seconde chance. Je veux annuler ce qui est arrivé.	Ceci ne correspond pas à ce que je veux faire.
Tendance à l'action	Je veux réparer mon erreur.	Ceci ne correspond pas à ce que je veux faire.

3.4 *L'espoir*

L'espoir survient lorsque la personne souhaite atteindre un objectif désiré (Bruininks & Malle, 2005). L'espoir est ancré dans le désir d'obtenir un résultat qui a une importance particulière pour la personne, et implique généralement le souhait d'atteindre un but attrayant (p. ex., j'espère que je vais avoir ce job), un événement attrayant (p. ex., j'espère que j'aurai des billets pour ce concert) ou une relation importante (p. ex., j'espère que je vais me remettre en couple avec mon ex). La fonction motivationnelle de l'espoir est (1) de faire en sorte que la personne reste concentrée sur son objectif, qu'elle persévère, qu'elle continue à être engagée dans la poursuite du but désiré, et (2) d'agir comme une contre-force par rapport aux sentiments négatifs qui sont généralement associés avec les doutes concernant le fait que le but désiré va se réaliser (Bruininks & Malle, 2005).

3.5 *La joie du malheur d'autrui*

La joie du malheur d'autrui est souvent appelée *Schadenfreude*, le mot allemand désignant cette émotion. Lorsque quelqu'un d'autre fait face à un revers, la personne qui ressent la *Schadenfreude* sourit légèrement et prend un certain plaisir dans la souffrance de l'autre personne. La joie du malheur d'autrui survient généralement lorsque l'autre personne n'est pas appréciée (Hareli & Weiner, 2002), est jalousée (Smith *et al.*, 1996), tombe en disgrâce (van Dijk *et al.*, 2006), ou a réussi d'une façon qui est perçue comme non méritée (Feather & Sherman, 2002).

3.6 *L'empathie*

L'empathie est déclenchée par l'état émotionnel d'une autre personne ou par les circonstances de la situation, et implique que l'observateur ressente ce que ressent l'acteur. L'empathie est un processus de transformation émotionnel lors duquel l'état émotionnel observé chez une autre personne devient l'état émotionnel de l'observateur. Sa phénoménologie inclut le fait de se sentir touché par l'autre personne, et compatissant envers elle (Eisenberg & Fabes, 1990 ; Niezink *et al.*, 2012). L'essence de l'empathie est, tout d'abord, de ressentir ce que l'autre personne ressent, et ensuite de ressentir un désir orienté vers autrui pour que cet autrui se sente mieux.

L'empathie provient de deux antécédents (Hoffman, 2008). Premièrement, l'empathie provient du mimétisme : l'expression faciale, le ton de la voix et la posture changent en synchronie avec l'expression faciale, le ton de la voix et la posture de l'autre personne. Les mouvements musculaires qui résultent de ce mimétisme déclenchent ensuite une rétroaction au sein de la personne, activant les structures neuronales qui créent une émotion chez la personne (Regenbogen *et al.*, 2012). Il s'agit d'un processus sociocommunicatif assez complexe, mais des données empiriques récentes suggèrent que le même effet survient au travers des neurones miroirs. Dans les neurones miroirs, le même pattern d'activité neuronale est observé lorsque la personne génère sa propre émotion que lorsqu'elle observe cette émotion chez les autres. En d'autres termes, le fait d'observer une expression faciale chez quelqu'un d'autre suffit pour ressentir cette émotion, en tout cas dans la mesure où le fait d'observer cette expression active les neurones miroirs qui créent la même émotion chez l'observateur. Un processus similaire a lieu lorsqu'on entend la détresse de quelqu'un

ou lorsqu'on lit à propos de cette détresse (p. ex., dans une lettre ou un mail). Si l'auditeur utilise la conversation ou la lettre pour générer des images visuelles ou auditives des expressions faciales, vocales et posturales de l'autre, alors les neurones miroirs peuvent s'activer de la même façon qu'en cas d'observation directe.

Deuxièmement, l'empathie survient lors de la prise de point de vue de l'autre. Prendre le point de vue de l'autre consiste à se mettre à sa place. Il ne s'agit pas de ressentir le même état émotionnel que l'autre personne, mais cela implique plutôt la compréhension des sentiments de l'autre personne. La prise de perspective combine deux compétences : l'inhibition de son propre point de vue et la compréhension du point de vue de l'autre (Davis, 2004). Du fait que la prise du point de vue de l'autre est un antécédent de l'empathie, mais n'est pas équivalent à l'empathie elle-même, certains chercheurs distinguent entre l'empathie cognitive, qui implique de prendre le point de vue de l'autre et la compréhension de ce qu'il pense, et l'empathie émotionnelle, qui implique des sentiments centrés sur les autres, tels que l'inquiétude, la compassion et la pitié, qui mènent à des comportements altruistes prosociaux (Hoffman, 2000 ; Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz & Perry, 2009).

Une expérience d'empathie augmente généralement la perception de proximité avec l'autre personne, et crée une orientation motivationnelle prosociale basée sur l'approche de l'autre. Les gens s'engagent davantage dans des comportements prosociaux lorsqu'ils ressentent de l'empathie pour l'autre personne. De plus, les gens s'engagent de manière forte dans des comportements prosociaux lorsqu'ils ressentent une grande empathie envers l'autre personne, alors qu'ils s'engagent seulement de manière modérée dans des comportements prosociaux lorsqu'ils ne ressentent qu'une empathie légère envers l'autre personne. Enfin, les personnes ressentent une plus grande empathie et aident davantage lorsqu'elles combinent prise de perspective et préoccupations orientées vers l'autre (p. ex., « Imaginez que vous êtes l'autre personne ») que lorsqu'elles se contentent de prendre le point de vue de l'autre sans avoir l'impulsion affective qui provient des préoccupations empathiques (p. ex., « Imaginez l'autre personne ») (Myers, Laurent & Hodges, 2013).

L'empathie est différente de la détresse personnelle. La détresse personnelle est une réaction motivationnelle aversive centrée sur le soi face à la détresse de quelqu'un d'autre. La détresse personnelle étant aversive, les gens sont plus susceptibles d'ignorer la détresse de l'autre, de s'en éloigner et de prendre de la distance par rapport à la personne qui est dans le besoin, plutôt que de rester dans la situation, de continuer à ressentir cette détresse personnelle et de prendre le temps pour aider l'autre personne. Alors que l'empathie génère une motivation prosociale basée sur l'approche visant à aider, la détresse personnelle génère un désir égoïste de soulager sa propre détresse d'une façon indirecte en supprimant d'abord la détresse de l'autre personne.

Comme souligné dans l'encadré 14.1, l'empathie est une émotion prosociale importante qui facilite non seulement la coopération et l'aide, mais agit également comme une contre-force, voire même comme un antidote, par rapport à des comportements antisociaux tels que l'agressivité. Toutefois, comme l'indiquent les émotions telles que la joie du malheur d'autrui et la détresse personnelle, l'empathie ne provient pas toujours de l'observation d'états émotionnels chez les autres, car l'antipathie et le ressentiment visant l'autre personne (dans le cas de la joie du malheur d'autrui), tout comme les préoccupations liées au soi (dans le cas de la détresse personnelle), tendent à bloquer la capacité d'empathie. Si toutefois la personne fait un effort intentionnel pour prendre le point de vue de l'autre et s'il y a mimétisme (si les neurones miroirs sont activés), il est probable que l'empathie apparaisse. Grâce à l'empathie, nous pouvons ressentir ce que les autres ressentent. Si

Encadré 14.1.
Vas-tu m'aider ? Vais-je t'aider ?

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Elle indique que les comportements prosociaux sont souvent motivés par les émotions.

Le fait d'aider est obligatoirement un comportement prosocial motivé par une émotion. Il serait chouette que les gens aident les autres systématiquement, mais le fait d'aider est généralement une action qui est coûteuse pour l'individu. La personne qui aide fait un sacrifice (p. ex., du temps, des efforts, de l'argent, etc.) ou s'expose à un risque. Pour surmonter les coûts liés à l'aide, nous avons besoin du soutien motivationnel des émotions prosociales.

Vais-je t'aider ?

Lorsque nous nous retrouvons dans le rôle d'« aidant », la décision d'aider ou non dépend en grande partie de ce que nous ressentons. Les émotions et affects positifs tels que la gratitude sont des prédicteurs robustes de la motivation à aider et du comportement d'aide (Bartlett & DeSteno, 2006). Lorsque nous ressentons de la gratitude, nos pensées sont prosociales (p. ex., « Oh, c'était si attentionné de sa part ! »), et la pensée prosociale donne le feu vert au comportement d'aide, ce que la pensée neutre ne fait pas (Emmons & McCullough, 2004). Le comportement d'aide dépend également de là où est dirigée l'attention. Lorsque l'attention est centrée sur le soi (ce que je ressens, les coûts auxquels je vais faire face), l'aidant a tendance à ressentir de la compassion ou de la pitié pour l'autre personne. Aucune de ces émotions n'est un prédicteur fiable du comportement d'aide, car les deux sont plus susceptibles de motiver à la fuite et à l'évitement plutôt qu'au fait de rester et d'aider. Lorsque l'attention est centrée sur l'autre (ce que l'autre ressent, ce dont il a besoin), l'aidant a tendance à ressentir de l'empathie. L'empathie est un très bon prédicteur du comportement d'aide (Dovidio, Piliavin, Schroeder & Penner, 2006). Les gens qui ressentent de l'empathie sont motivés à aider. Les émotions telles que la compassion et la culpabilité nous motivent parfois à aider, et parfois non. Lorsque notre attention est centrée sur l'autre, la compassion et la culpabilité nous poussent à aider ; lorsque notre attention est centrée sur nous-mêmes, ces mêmes émotions tendent à avoir un effet contraire et à saper les comportements d'aide, vu qu'elles sont ressenties comme quelque chose de désagréable dont il faut se débarrasser.

Vas-tu m'aider ?

Lorsque nous nous retrouvons dans le rôle de la personne qui demande de l'aide, que nous recevions de l'aide ou non dépend en grande partie des émotions que nous exprimons. Lorsqu'une personne qui demande de l'aide affiche une expression faciale et vocale neutre, les spectateurs et spectatrices sont généralement peu enclin(e)s à aider. De manière similaire, lorsqu'une personne qui demande de l'aide exprime une émotion qui est inappropriée telle que la colère (p. ex., « Je suis fâché(e) parce que tu ne m'aides pas ! »), les spectateurs/trices sont également généralement peu enclin(e)s à aider. Les expressions de colère ne correspondent pas au scénario habituel correspondant à une demande d'aide, et le/la spectateur/trice aura l'impression que la personne dans le besoin va se retourner contre l'aidant et lui reprocher sa situation (p. ex., « Je suis dans le besoin, et c'est de ta faute, et pas la mienne ! » ; Kuppens & Van Mechelen, 2007). Toutefois, lorsqu'une personne qui demande de l'aide exprime une émotion appropriée telle que la tristesse ou la déception, les spectateurs/trices sont généralement enclin(e)s à aider. La raison pour laquelle les émotions telles que la tristesse et la déception semblent aussi appropriées pour une personne qui demande de l'aide est que ces émotions indiquent que la personne est réellement dans le besoin – elle est réellement impuissante, a peu de contrôle par rapport à la situation, n'arrive pas à gérer la situation à elle seule, et s'est résignée à sa triste situation – à moins qu'une personne gentille n'intervienne pour aider. En d'autres termes, les expressions faciales et vocales de tristesse, de détresse et de découragement sont des signaux efficaces de demande d'assistance (Eisenberg, 2000 ; Van Dorn, Van Kleef & van der Pligt, 2014 ; Van Kleef, De Dreu & Manstead, 2006).

nous pouvons ressentir ce que les autres ressentent, et si nous disposons de bonnes connaissances émotionnelles concernant les pulsions motivationnelles qui sont associées avec chaque état émotionnel individuel, nous serons bien positionnés pour atteindre une compréhension approfondie des autres et pour leur répondre d'une façon appropriée au niveau émotionnel.

3.7 *La compassion*

La compassion est une émotion complexe, en partie parce qu'il s'agit d'une émotion qui est à la fois positive et négative. Les gens voient généralement la compassion comme une émotion positive, mais lorsqu'ils la ressentent réellement, elle est ressentie

comme une émotion négative (Condon & Barrett, 2013). La compassion est une émotion positive lorsqu'elle met l'accent sur la sollicitude et lorsque l'attention est centrée sur la personne qui fait l'objet de la sollicitude, alors que la compassion est une émotion négative lorsqu'elle va de pair avec de la détresse et de la souffrance et lorsque l'attention est centrée sur cette détresse personnelle. Le statut mitigé de la compassion est probablement dû au fait que la compassion peut être provoquée par une expérience de souffrance d'une autre personne, mais également par une expérience réconfortante d'une autre personne. Afin d'illustrer une expérience de réconfort dans un contexte de souffrance, des chercheurs ont demandé à leurs participant(e)s d'écouter un enregistrement de deux minutes (1) d'une femme qui raconte comment sa sœur est décédée dans un accident de métro, et que son bien le plus précieux est un message vocal que sa sœur lui a laissé en disant « Je t'aime », ou (2) d'un mari et son épouse qui discutent de la maladie d'Alzheimer dont souffre l'homme, son amour pour son petit-fils, et la gratitude de la femme d'être capable de prendre soin de son mari durant cette maladie difficile (Condon & Barrett, 2013). Les deux histoires provoquaient une augmentation significative en termes de compassion, mais également en termes de détresse personnelle (c'est-à-dire, se sentir stressé(e), troublé(e), bouleversé(e)).

La conclusion est que, bien que la compassion soit généralement considérée comme une émotion positive, la sensibilité qu'elle implique envers la souffrance d'une autre personne (p. ex., la pauvreté, les enfants vulnérables) entraîne un élément de détresse psychologique (Condon & Barrett, 2013 ; Simon-Thomas *et al.*, 2012). De plus, l'association entre la compassion positive et la détresse négative est probablement inhérente à l'expérience émotionnelle complexe qu'est la compassion, vu que sa fonction est de générer une volonté sincère de réduire la souffrance d'une autre personne.

Résumé

Ce chapitre a examiné 20 émotions individuelles regroupées en trois catégories : les émotions de base, les émotions liées à la conscience de soi et les émotions complexes au niveau cognitif.

Les dynamiques émotionnelles de sept émotions de base ont été expliquées. La peur provient d'un danger perçu, une menace par rapport au bien-être de la personne, et d'une vulnérabilité perçue par rapport au fait d'être dépassé par les événements. Sa fonction est de protéger le soi en motivant à la fuite. La peur a trois alliés proches : l'anxiété, le trouble de stress post-traumatique et les phobies. La colère provient de la présence d'un obstacle empêchant la poursuite d'un but et du sentiment que la situation n'est pas telle qu'elle devrait être. La fonction de la colère est de nous aider à surmonter des obstacles et à réparer une injustice. Le dégoût provient de la répulsion que l'on ressent pour des objets contaminés tels que la nourriture, mais peut également provenir de contaminants cognitifs, sociaux et moraux. La fonction du dégoût est de rejeter l'objet contaminé. Le mépris provient du sentiment de supériorité par rapport à une autre personne, et sa fonction est de maintenir la hiérarchie sociale. La tristesse découle principalement des expériences de séparation ou d'échec, et sa fonction est de réparer ou d'annuler cette perte ou cet échec. La tristesse peut se transformer en dépression lorsqu'elle va de pair avec une surproduction émotionnelle et des ruminations. La joie provient du fait d'obtenir des résultats désirés, tels que la progression vers un but, ou d'obtenir ce que l'on veut. Sa fonction est de pousser à s'engager dans des interactions sociales et à continuer à produire des efforts pour atteindre le but. L'intérêt provient de nouveautés dans l'environnement, des opportunités pour acquérir de nouvelles informations et

des opportunités pour impliquer les besoins. Sa fonction est d'énergiser et de réapprovisionner l'exploration, l'engagement et l'apprentissage.

Les dynamiques émotionnelles de cinq émotions liées à la conscience de soi ont été expliquées. La honte provient de violations de normes d'excellence associées à la moralité ou au fonctionnement compétent. Ceci mène à une impression que le soi est inférieur ou endommagé d'une certaine façon. La fonction de la honte est de motiver à restaurer le soi, bien que la honte génère également un motif pour protéger le soi. La culpabilité provient de la perception que le comportement de la personne a causé une douleur, une perte ou une détresse à un partenaire relationnel. Sa fonction est de réparer un tort. L'embarras suit une maladresse sociale et indique que quelque chose cloche dans le soi. Sa fonction est d'apaiser le public et de communiquer le fait que la maladresse était un accident, et n'est donc pas une preuve indiquant une déficience personnelle. La fierté provient de réussites et d'accomplissements, et comporte deux facettes : la fierté authentique et la fierté arrogante. Sa fonction est de motiver la persévérance nécessaire pour acquérir de nouvelles compétences et pour persévérer dans les activités difficiles. Le triomphe est une réaction émotionnelle à une victoire dans une compétition et mène à une manifestation expressive à la fois de l'expression du soi et de la dominance sociale.

Les dynamiques émotionnelles de huit émotions complexes au niveau cognitif ont été expliquées. La jalousie est une émotion douloureuse provoquée par la chance observée chez les autres. Sa fonction est d'égaliser son propre statut avec celui des autres. Dans le cas de la jalousie bienveillante, la personne est motivée à élever son niveau pour atteindre celui de l'autre ; dans le cas de la jalousie malveillante, la personne est motivée à diminuer le niveau de l'autre pour qu'il équivaille à celui de la personne. La gratitude provient d'un don fait à la personne qui entraîne un coût pour le donateur. La gratitude fonctionne comme un détecteur d'avantages. Les personnes qui ressentent de la gratitude rapportent une perception positive du donateur, sont plus satisfaites à propos de la relation et sont motivées à agir de manière prosociale. La déception et le regret sont deux émotions liées à la prise de décision qui surviennent lorsqu'un résultat positif attendu n'est pas obtenu. La déception mène à la résignation et à l'inertie, tandis que le regret est vécu comme une leçon douloureuse indiquant que la situation aurait pu être meilleure et pousse donc à prendre plus au sérieux les occasions futures de prise de décision. L'espoir survient lorsque la personne souhaite atteindre un objectif désiré et motive la persévérance dans la poursuite de cet objectif. La joie du malheur d'autrui provient du plaisir ressenti suite à la malchance des autres. L'empathie correspond au fait de ressentir l'état émotionnel d'une autre personne, et survient suite au mimétisme et à la prise du point de vue d'un autre. Une expérience d'empathie augmente la perception de proximité avec l'autre personne et crée une orientation motivationnelle prosociale envers l'autre. La compassion est une émotion qui est à la fois positive et négative. Lorsqu'elle va de pair avec l'expérience de la souffrance d'une autre personne, elle est ressentie comme une émotion négative ; lorsqu'elle va de pair avec la souffrance et une expérience de réconfort, elle est ressentie comme une émotion positive. Dans les deux cas, l'objectif de la compassion est de réduire la souffrance de l'autre personne.

Lectures pour aller plus loin

Les émotions de base

Matsumoto, D., & Ekman, P. (2004). The relationship among expressions, labels, and descriptions of contempt. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 529-540.

Rozin, P., Markwith, M., & Stoess, C. (1997). Moralization and becoming a vegetarian : The transformation of preferences into values and the recruitment of disgust. *Psychological Science*, *8*, 67-73.

Stephens, A.N., & Groeger, J.A. (2011). Anger-congruent behavior transfers across driving situations. *Cognition and Emotion*, *25*, 1423-1438.

Thoman, D.B., Smith, J.L., & Silvia, P.J. (2011). The resource replenishment function of interest. *Social Psychological and Personality Science*, *2*, 592-599.

Les émotions liées à la conscience de soi

Harris, C.R. (2006). Embarrassment : A form of social pain. *American Scientist*, *94*, 524-533.

Tracy, J.L., & Robins, R.W. (2007). The psychological structure of pride : A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*, 506-525.

Williams, L.A., & DeSteno, D. (2008). Pride and perseverance : The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology*, *94*, 1007-1017.

Les émotions complexes au niveau cognitif

Algoe, S.B., Gable, S.L., & Maisel, N. (2010). It's the little things : Everyday gratitude as a booster shot for romantic relationships. *Personal Relationships*, *17*, 217-233.

Condon, P., & Barrett, L.F. (2013). Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion*, *13*, 817-821.

Van de Ven, N., Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2000). Leveling up and down : The experiences of benign and malicious envy. *Emotion*, *9*, 419-429.

PARTIE 4
Applications

CHAPITRE 15
Motivation de croissance et psychologie positive

Sommaire

1. **Holisme et psychologie positive** 466
2. **La réalisation de soi** 467
3. **Tendance à la réalisation** 472
4. **Phénomènes motivationnels humanistes** 479
5. **La psychologie positive** 487
6. **Interventions** 495
7. **Critiques** 497

Chacun(e) de nous naît avec un certain tempérament. Notre tempérament nous prédispose à agir d'une façon qui est naturellement inhibée et réservée, ou d'une façon qui est naturellement impulsive et aventureuse. De naissance, certain(e)s d'entre nous sont introverti(e)s, alors que d'autres sont extraverti(e)s. Mais les cultures ont aussi leurs préférences sur la façon dont une personne doit se comporter.

Par exemple, la culture typique d'un campus universitaire aux États-Unis valorise l'extraversion, l'intensité émotionnelle et le fait d'être passionnant et divertissant, mais dévalorise l'introversion, le calme émotionnel et le fait de s'effacer. Ainsi, les étudiant(e)s perçoivent deux messages en ce qui concerne la façon dont ils et elles doivent se comporter en société : un message provenant de leur tempérament biologique et un autre provenant des priorités culturelles. Cette situation de double message n'est pas vraiment un problème pour les personnes extraverties : elles ont juste à agir de façon naturelle et la culture les valorisera. Par contre, pour les personnes introverties, ce double message est source de problèmes. Il est intéressant de noter qu'en Orient, c'est généralement le contraire qui se passe ; en effet, dans des pays comme la Chine et la Corée du Sud, l'introversion est davantage valorisée que l'extraversion.

Que se passe-t-il lorsque les dispositions biologiques contredisent les préférences de socialisation ? Que se passe-t-il lorsqu'une expérience est ressentie comme juste et naturelle, mais que la culture dévalorise ceux qui gravitent autour de cette expérience ? La personne introvertie doit-elle suivre les pressions culturelles, rejeter sa nature intérieure et essayer de la remplacer par un style extraverti plus socialement acceptable ?

Les personnes introverties qui agissent comme étant extraverties connaissent certains des avantages émotionnels positifs liés à l'extraversion (p. ex., s'amuser lors d'une fête ; Lucas *et al.*, 2000). De plus, quel est le mal à ce qu'un individu fasse l'effort de chercher à être sensible, de s'ajuster et de s'accommoder à sa culture ? La psychologie humaniste est prête à répondre à cette question. Elle soutient que rejeter sa nature en faveur des priorités sociales met en péril la croissance personnelle et le bien-être psychologique.

Imaginez-vous comme participant(e) à l'expérience suivante (Ford, 1991a). L'expérience commence par le fait qu'on vous demande de décrire votre tempérament à l'aide d'un questionnaire qui évalue des phénomènes tels que le niveau d'activité et l'extraversion. L'expérimentateur vous demande également la permission d'envoyer ces mêmes questionnaires à l'un de vos parents (c'est-à-dire à votre tuteur principal), en lui demandant de répondre à chaque questionnaire en fonction de la manière dont vous vous comportiez au cours de votre période préscolaire, c'est-à-dire de 3 à 5 ans. La période de 3 à 5 ans est importante, parce que la petite enfance est un âge où le tempérament peut s'exprimer clairement et être observé par les parents avant la socialisation massive, qui survient lorsque les enfants commencent à s'aventurer hors de la maison. L'hypothèse émise pour cette étude est que les adultes qui expriment autre chose que leur tempérament naturel

d'enfance feront preuve d'une mauvaise adaptation à l'âge adulte. Autrement dit, la prévision est que, lorsque la culture tente de remplacer la nature intérieure dévalorisée d'une personne par un style socialement valorisé, en l'occurrence lorsque la culture tente de socialiser l'introverti et de l'amener à agir plus comme un extraverti, l'individu sera finalement moins bien ajusté à la société.

Afin de pouvoir indexer l'inadaptation, l'expérimentateur vous demande également de compléter des questionnaires mesurant l'anxiété, la dépression, l'hostilité, le sentiment d'incompétence et les troubles physiques/somatiques. Pour tester l'hypothèse humaniste, l'expérimentateur calcule un score d'écart entre votre tempérament d'adulte et votre tempérament d'enfant tel qu'il est évalué par vos parents. Les résultats ont montré que plus l'écart est grand, plus l'inadaptation de l'adulte est grande. Les personnes qui ont subi des pressions, de leur propre gré ou contre leur gré, en agissant d'une manière qui contredit leur tempérament biologique de base ont souffert.

Ces résultats préparent la voie au thème de ce chapitre : « Si le noyau essentiel de la personne (sa nature intérieure) est frustré, nié ou réprimé, c'est la maladie qui en résulte » (Maslow, 1968). À ces propos d'Abraham Maslow, il convient d'ajouter leur complément logique : « Si le noyau essentiel de la personne est apprécié, soutenu et nourri, c'est la bonne santé qui en résulte. »

Le choix quotidien de suivre « sa propre nature intérieure » plutôt que « les priorités culturelles » n'est pas un choix neutre. Les préférences et les priorités sociales nous sont communiquées et nous sont imposées comme des façons souhaitables d'agir, et ce par toutes sortes de recommandations sociales : incitations, récompenses, approbations, amour, messages publicitaires, exigences sociales, règles, normes, attentes, et toutes les personnes que nous entendons chaque jour nous dire ce que nous sommes invités à faire ou ce que nous devrions faire. Le message social est fort. Les priorités internes sont, quant à elles, plus subtiles. Contrairement à la culture qui nous entoure, les priorités internes n'ont pas de lobby organisé pour nous persuader de ce qu'il faut faire. Ainsi, dans la vie quotidienne, nos priorités internes sont relativement calmes, alors que les attentes sociales et les priorités culturelles sont relativement bruyantes.

Il est facile d'adapter son comportement aux priorités de la culture, mais il n'est sans doute pas psychologiquement sain de suivre ces priorités sans discussion. Par exemple, les gens qui choisissent de consacrer leur vie à la poursuite du « rêve américain » (argent, célébrité et popularité) souffrent davantage de détresse psychologique (anxiété, dépression, narcissisme) que les personnes qui suivent des priorités internes comme le développement personnel. Ceci est vrai même pour les personnes qui poursuivent le rêve américain et obtiennent effectivement l'argent, la célébrité et la popularité qu'elles recherchent (Kasser, 2002 ; Kasser & Ryan, 1993, 1996). La psychologie humaniste joue un rôle clé dans la motivation, en demandant aux gens de faire une pause, d'écouter leurs priorités internes et d'envisager la sagesse liée à la coordination de celles-ci (intérêts, préférences, valeurs) avec leur style de vie quotidien. Les recherches consacrées à la psychologie positive ajoutent que les priorités internes comme le sens, l'authenticité et la passion d'apprendre accroissent les réserves de force et de bien-être, et de plus, que c'est l'effort mis en œuvre pour développer ces forces personnelles, plutôt que les efforts pour respecter des priorités culturelles, qui nous rendent heureux ou heureuses (Fredrickson, 2009 ; Seligman, 2002, 2011).

1. Holisme et psychologie positive

Les motivations humaines peuvent être comprises de différentes manières, allant des points de vue les plus objectifs de l'objectivisme (Diserens, 1925), du béhaviorisme (Watson, 1919) et du positivisme logique (Bergmann & Spence, 1941) aux points de vue les plus subjectifs de l'existentialisme (May, 1961), de la psychologie de la forme (Goldstein, 1939 ; Perls, 1969) et du holisme (Aristote, *Traité de l'âme*). Dans la ligne de l'existentialisme et de la psychologie de la forme, le holisme affirme que l'être humain est mieux compris s'il est considéré comme un tout intégré et organisé, plutôt que comme une série de parties différenciées. C'est l'organisme tout entier qui est motivé plutôt que seulement une partie de l'organisme, telle que l'estomac ou le cerveau. Dans le holisme, tout événement qui affecte un système affecte toute la personne. Pour emprunter une expression de Maslow, c'est John Smith qui désire la nourriture, et non l'estomac de John Smith.

En langage moderne, le holisme ne privilégie pas l'approche ascendante ou « bottom-up » (c'est-à-dire se concentrer sur les motifs spécifiques et individuels, un par un, dans un isolement relatif les uns par rapport aux autres), mais préfère l'approche descendante ou « top-down » (c'est-à-dire se concentrer sur les motifs généraux et englobants, voir comment les motifs principaux régissent les motifs plus spécifiques). Tant l'approche bottom-up que l'approche top-down dans l'étude de la motivation ont leurs qualités. Ce chapitre met en évidence, quant à lui, l'approche top-down (tandis que les chapitres 3 et 4 mettent en évidence l'approche bottom-up).

1.1 *Le holisme*

Le holisme tire son nom de « tout » ou « totalité » et se préoccupe donc de l'étude de ce qui est continu et constant ; ainsi, il considérera la personnalité comme un ensemble qui se construit. En revanche, une vue morcelée de la personnalité présente les êtres humains comme des ensembles fragmentés de structures ou de forces qui s'opposent les unes aux autres. Par exemple, une vue morcelée s'intéresse au conflit entre un soi idéal et un soi réel (chapitre 9), ou au conflit entre le désir biologique de s'alimenter et l'exigence sociale de garder une silhouette mince (chapitre 4). Dans la théorie psychanalytique (voir chapitre 16), le soi morcelé se manifeste dans une sorte de compétition psychologique entre les trois structures de la personnalité, le ça, le Moi et le Surmoi (c'est-à-dire la psychodynamique). En revanche, l'humanisme s'identifie à la perspective holistique, car il s'intéresse aux grands motifs « top-down » que sont le soi et l'aspiration à l'accomplissement.

En résumé, la psychologie humaniste consiste à découvrir le potentiel humain et à encourager son développement. Pour ce faire, la perspective humaniste s'intéresse aux mouvements et aspirations (1) qui orientent vers la croissance et la réalisation de soi, et (2) qui éloignent du paraître, de l'autodissimulation et de la recherche de faire plaisir aux autres (Rogers, 1966). Dans les écrits des tenants de l'humanisme, le lecteur pourra reconnaître que l'engagement dans la croissance personnelle est présenté comme la force motivationnelle ultime.

1.2 *La psychologie positive*

La psychologie positive est un champ émergent et en pleine croissance en psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000 ; Lopez & Snyder, 2009 ; Snyder & Lopez, 2002). Elle cherche à développer et à articuler une vision de ce qu'est censée être une vie adéquate (psychologiquement parlant), et utilise des méthodes empiriques de la psychologie pour comprendre ce qui rend la vie agréable à vivre. L'objectif est de montrer quelles actions mènent à des expériences de bien-être, au développement d'individus qui soient optimistes et résistants, et à la création d'institutions et de communautés stimulantes et prospères. L'objet de la psychologie positive est donc l'étude des expériences positives subjectives telles que le bonheur, le bien-être, l'optimisme, le sens, la ténacité, l'authenticité, l'ouverture d'esprit, la compassion, la gratitude, la créativité, la sagesse, la civilité, une forte éthique du travail et la sollicitude envers les autres.

La psychologie positive n'est pas un sous-champ de la psychologie humaniste. Elle choisit le même objet que la psychologie humaniste, et leurs deux champs se chevauchent donc l'un l'autre. Ce qui distingue la psychologie positive de la psychologie humaniste n'est pas son objet mais plutôt son recours fréquent à la recherche fondée sur les tests d'hypothèses et les données empiriques. La psychologie positive est la plus scientifiquement rigoureuse des deux démarches d'étude. Comme l'a expliqué un psychologue de cette orientation : « La psychologie positive est de la psychologie, et la psychologie est une science » (Peterson, 2006).

Pour employer la formule consacrée, nous pourrions dire que la psychologie positive regarde une personne et demande : « Qu'est-ce qui pourrait être ? » (What could be ?). Le champ de la psychologie positive s'intéresse à la fois au fait que les gens sont systématiquement en deçà de « ce qui pourrait être » et au fait tout aussi fréquent que les gens sont frappés de pathologies comme la dépression, la toxicomanie, l'apathie au travail et à l'école, et la violence. La psychologie positive s'intéresse en outre au rôle important joué par la volonté de guérir ou d'inverser ces pathologies humaines. Généralement, la psychologie positive accorde une attention particulière à la construction proactive des forces personnelles et des compétences.

Pour éviter la maladie, les gens doivent se vacciner à l'aide de forces, telles que l'espoir, l'optimisme et le sens. La question est moins « Comment pouvons-nous corriger les faiblesses des gens ? », que « Comment pouvons-nous développer et amplifier les forces des gens ? ». Comment les familles, les écoles, les entreprises, les gouvernements et les relations interpersonnelles peuvent-ils développer les atouts des êtres humains ?

2. La réalisation de soi

La réalisation de soi résulte d'un effort intrinsèque de développement. Il s'agit d'un processus permettant de laisser derrière soi ses attitudes défensives, sa timidité et sa dépendance à l'égard des autres, jumelé avec le processus parallèle consistant à s'orienter vers le courage de créer, une perception réaliste de la vie et vers une autorégulation autonome. Il s'agit d'« un flux sous-jacent de mouvements vers l'accomplissement constructif de ses possibilités intrinsèques » (Rogers, 1980), qui renvoie à une réalisation toujours plus complète de ses talents, de ses capacités et de ses potentialités (Maslow, 1987).

Les deux directions fondamentales qui caractérisent la réalisation de soi, en tant que processus, sont l'autonomie et l'ouverture à l'expérience. L'*autonomie* signifie le fait de s'éloigner de l'hétéronomie et d'aller vers une capacité croissante à dépendre de soi-même et à réguler ses propres pensées, sentiments et comportements, dans le but d'atteindre une plus grande réalisation de soi (Deci & Ryan, 1991). L'*ouverture* désigne une manière de recevoir des informations et des sentiments qui ne sont ni refoulés, ignorés ou filtrés, ni déformés par des souhaits, des peurs ou des expériences passées (Mittelman, 1991). Ainsi, l'ouverture indique dans quelle mesure la timidité et les évaluations défensives sont laissées derrière soi, et dans quelle mesure on s'oriente vers le courage de créer et vers des évaluations réalistes.

2.1 *La hiérarchie des besoins humains*

La pierre angulaire de la compréhension de la motivation tient, pour Maslow, dans la proposition selon laquelle les besoins humains peuvent être organisés en niveaux. Maslow a jugé bon de présenter visuellement ces niveaux de besoins sous forme hiérarchique, comme illustré dans la figure 15.1. La première série de besoins comprend les besoins physiologiques de base (présentés dans notre chapitre 4). Tous les autres besoins de la hiérarchie sont des besoins psychologiques : sûreté et sécurité, amour et appartenance, estime, et réalisation de soi. Cette présentation hiérarchique véhicule trois thèmes majeurs en ce qui concerne la nature des besoins humains (Maslow, 1943, 1987).

1. Les besoins s'agencent dans la hiérarchie en fonction de leur puissance ou de leur force. Plus le besoin est bas dans la hiérarchie, plus il est ressenti de manière forte et urgente.
2. Plus le besoin est bas dans la hiérarchie, plus vite il apparaît dans le développement. Les jeunes ne vivent que les besoins situés à un niveau inférieur dans la hiérarchie, alors que les personnes plus âgées sont plus susceptibles d'éprouver la gamme complète des besoins.
3. Les besoins, dans la hiérarchie, sont satisfaits de manière séquentielle, allant des niveaux les plus bas aux plus hauts, de la base de la pyramide à son sommet.

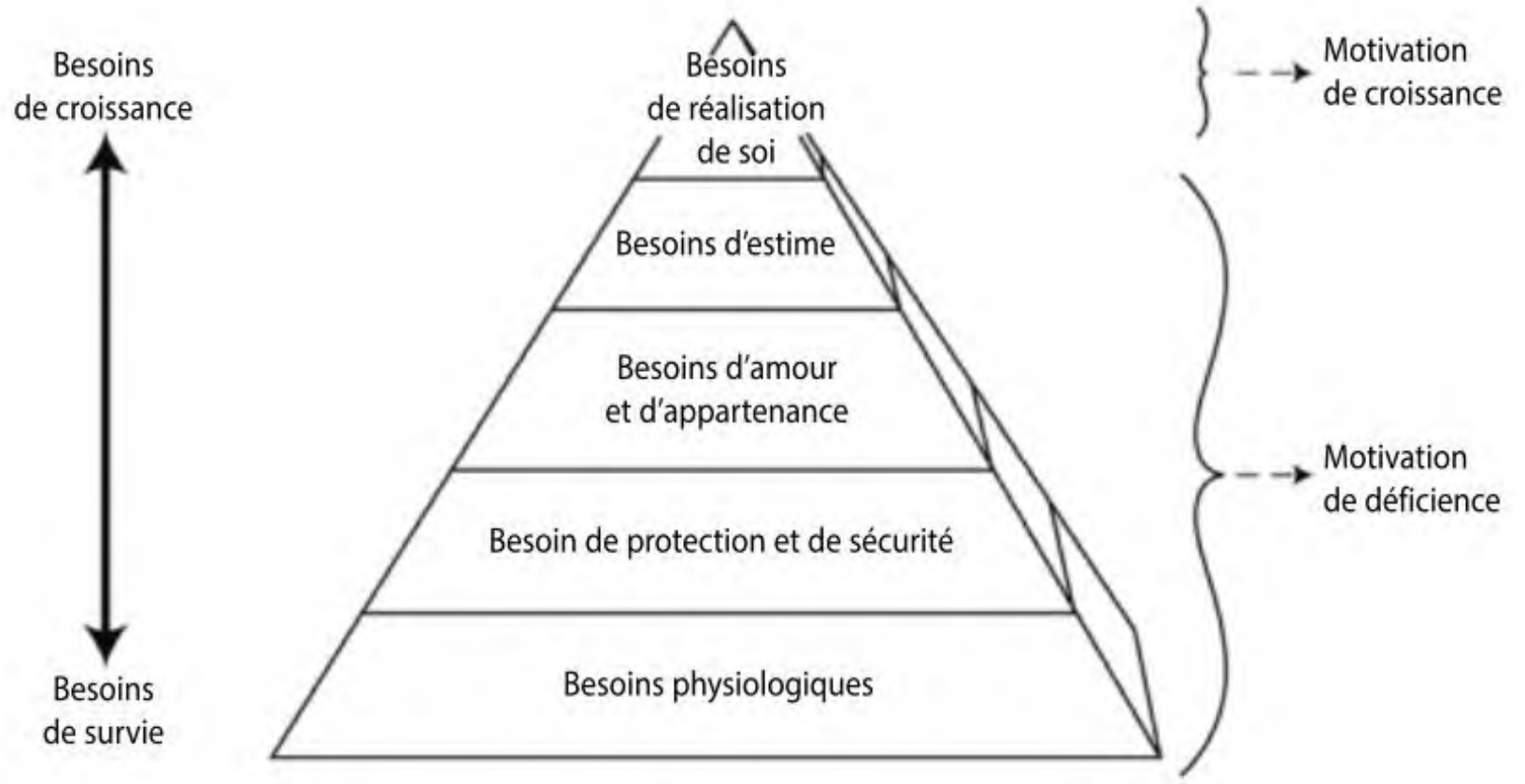


Figure 15.1.
Hiérarchie des besoins selon Maslow

Le thème 1 propose que les besoins de survie (au bas de la hiérarchie) apparaissent comme les motifs les plus forts, tandis que les besoins de réalisation de soi (en haut) apparaissent comme les plus faibles. Ici, Maslow souligne que les besoins de réalisation de soi sont relativement calmes et sont facilement négligés dans l'urgence des affaires quotidiennes. Le thème 2 exprime l'idée que les besoins inférieurs (p. ex., sûreté et sécurité) sont des besoins qui se retrouvent chez les animaux et les enfants, tandis que les besoins supérieurs (p. ex., estime de soi) sont uniquement humains et se rapportent aux adultes. Le thème 3 stipule que la satisfaction des besoins inférieurs est une condition préalable à la satisfaction des besoins supérieurs. Dès lors, avant que les gens ne cherchent l'estime et la réalisation de soi, ils doivent d'abord avoir satisfait leurs besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance.

2.1.1 Besoins de déficience *vs* besoins de croissance

Les perturbations biologiques (p. ex., la soif, la faim) et les besoins de sécurité, d'appartenance et d'estime forment un ensemble de besoins qui peuvent être désignés comme les besoins de déficience. Les besoins de déficience sont en quelque sorte comparables aux vitamines ; les gens en ont besoin parce que leur absence inhibe la croissance et le développement. La présence de l'un des besoins de déficience indique que l'individu est dans un état de privation, que cet état de privation implique la nourriture, la sécurité d'emploi, l'appartenance à un groupe, ou le statut social. Maslow (1971) a caractérisé une telle privation comme étant une maladie humaine, un terme qu'il a utilisé pour désigner un échec sur le chemin vers la croissance et la réalisation.

Une fois tous les besoins de déficience satisfaits, les besoins de croissance font surface et suscitent chez la personne de l'agitation, du mécontentement et le sentiment que quelque chose manque dans sa vie. La personne ne se sent plus affamée, insécurisée, isolée ou inférieure, mais elle éprouve plutôt un besoin de réaliser son potentiel personnel. Les besoins de croissance ou de réalisation de soi fournissent l'énergie et la direction qui permettront d'atteindre ce que l'on est capable de devenir : « Un musicien doit faire de la musique, un artiste doit peindre, un poète doit écrire, si son but ultime est d'être heureux. Ce qu'un homme peut être, il doit l'être. Nous pouvons appeler ce besoin la réalisation de soi » (Maslow, 1943). En laissant ici de côté l'aspect sexiste de cette formulation, il reste cependant difficile de préciser ce que sont ou ne sont pas les besoins de réalisation de soi. Alors que les besoins physiologiques sont évidents lorsque l'on pense à la faim et à la soif, le besoin de réalisation de soi est une réalité plus obscure. Il s'agit en fait d'un motif maître qui regroupe les 14 « métabesoins » ou « valeurs B » : la vérité, la beauté, la complétude, la justice, la simplicité, l'humour, la transcendance, l'unicité, la perception, l'achèvement, la totalité, la fluidité et l'autonomie (Maslow, 1971).

Une façon de comprendre à quoi correspondent les besoins de réalisation de soi est de prêter attention à l'état pathologique qui survient lorsqu'un de ces besoins n'est pas satisfait (Maslow, 1971). Par exemple, lorsqu'une personne est privée du besoin d'intégrité, elle ressent que son monde s'effondre dans le chaos et la désintégration. Lorsqu'elle est privée du sentiment de vitalité, elle souffre d'apathie et a le sentiment d'agir simplement de manière machinale jour après jour. Un homme privé du besoin d'unicité peut imaginer que sa femme pourrait facilement trouver un autre compagnon qui serait tout aussi bon que lui. En d'autres termes, il est parfois plus facile de voir chez les personnes des états pathologiques de désintégration, d'engourdissement, d'uniformité, de malhonnêteté, de manque d'humour et de désespoir, que de voir chez elles des besoins de réalisation de soi, de développement de soi, et de devenir la personne qu'elles sont capables de devenir.

2.1.2 La recherche sur la hiérarchie des besoins

La hiérarchie des besoins de Maslow était et est encore très populaire. Elle a été adoptée comme un modus operandi (modèle opératoire) dans le domaine de l'éducation, des affaires, du management, du travail, de la psychothérapie et des professions de santé comme la médecine, les soins infirmiers et la gériatrie (Cox, 1987). La hiérarchie des besoins est présentée dans pratiquement tous les manuels d'introduction à la psychologie. Elle s'inscrit aussi aisément dans l'expérience personnelle et le sens commun. Et pourtant, malgré son énorme popularité, la recherche n'a trouvé que très peu de soutien empirique pour étayer la hiérarchie des besoins (Wahba & Bridwell, 1976). Par exemple, les enfants ne sont pas plus concernés par les besoins physiologiques et de sécurité, tandis que les adultes ne sont pas plus occupés par les besoins d'estime et de réalisation (Goebel & Brown, 1981). De plus, les priorités des étudiants sont les suivantes (dans l'ordre du moins important au plus important) : l'estime de soi, la sécurité, la réalisation de soi, l'appartenance et ce qui touche au physique/physiologique (Mathes, 1981). Dans l'ensemble, le pattern de résultats jette beaucoup de doutes sur la validité de cette hiérarchie. Le seul constat bénéficiant d'un certain soutien empirique est la conceptualisation d'une hiérarchie à deux niveaux (plutôt qu'à cinq niveaux). Dans une hiérarchie à deux niveaux, la seule distinction qui est faite sépare les besoins de déficience et les besoins de croissance (Wahba & Bridwell, 1976). Lorsque les chercheurs font cette distinction, ils trouvent un certain soutien empirique pour la hiérarchie à deux niveaux (Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001). Trois conclusions peuvent donc être tirées de la recherche sur la hiérarchie des besoins :

1. La hiérarchie à cinq niveaux doit être rejetée.
2. Il faut ramener les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et d'estime de soi dans une seule catégorie, regroupant les besoins de déficience.
3. Il faut faire l'hypothèse d'une hiérarchie simplifiée à deux niveaux, distinguant uniquement les besoins de déficience et les besoins de croissance.

Compte tenu de ces conclusions, jetez à nouveau un coup d'œil sur la figure 15.1. Effacez mentalement les trois lignes horizontales qui séparent les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et d'estime. Après avoir supprimé ces lignes, vous verrez un grand triangle qui comprend la gamme complète des besoins de déficience et un petit triangle au sommet qui comprend les besoins de réalisation de soi. Une telle conceptualisation est proche de ce que l'on constate dans les données empiriques.

2.2 *Favoriser la croissance*

En théorisant et en parlant des besoins de déficience, Maslow commettait quelques erreurs. Mais en parlant des besoins de croissance, il était davantage dans son élément et beaucoup de ses idées sur les besoins de croissance ont en effet résisté à l'épreuve du temps.

Maslow a estimé que moins de 1 % de la population atteint effectivement la réalisation de soi. Étant donné que les besoins de réalisation de soi étaient supposés être innés, on s'est demandé pourquoi tout le monde n'atteignait finalement pas l'autoréalisation. Dans certains cas, Maslow a pensé que les gens échouaient à réaliser leur potentiel en raison d'une absence de soutien de l'environnement interne (p. ex., des douleurs chroniques au dos) ou externe (p. ex., négligences, abus). Dans d'autres cas, la personne était responsable de son propre manque de croissance (c'est-à-dire chacun de nous craint son propre potentiel, ce

que Maslow appelait le « complexe de Jonas », d'après le personnage biblique qui tentait de fuir son destin). Comme Maslow, tous les penseurs humanistes continuent à souligner que le processus d'auto-émergence est un processus intrinsèquement stressant et anxiogène, car il met toujours la personne face à l'insécurité de la responsabilité personnelle. Lorsqu'une personne œuvre à l'auto-émergence, elle se sent généralement isolée et, dans une certaine mesure, seule, ou elle ressent ce qu'Erich Fromm appelait « l'état insupportable d'impuissance et de solitude ». Face à cette insécurité et étant personnellement responsable de leur propre croissance personnelle, beaucoup de gens, comme Jonas, cherchent à fuir (Fromm, 1941). La comédie musicale *La mélodie du bonheur* illustre ce processus de deux jeunes adultes cherchant une identité : elle, Liesl, chante « j'aurais besoin de quelqu'un de plus vieux et de plus sage, qui me dise ce qu'il faut faire », tandis que lui, Rolf, devient un automate au sein de l'armée puissante et autoritaire. La recherche de Liesl pour trouver quelqu'un pour la guider et la soumission par Rolf à l'autorité puissante représentent deux choix de vie consistant à emprunter une voie sûre, qui empêchent toutefois d'atteindre la réalisation de soi.

En parfait conseiller et clinicien qu'il était, Maslow (1971) a proposé plusieurs comportements quotidiens favorisant la croissance, comme indiqué dans le tableau 15.1. En outre,

1. **Faire des choix de croissance**
   Voyez la vie comme une série de choix à poser, et lors de chaque choix optez toujours pour la progression et la croissance plutôt que pour la régression et la peur. Le choix de progression-croissance est une évolution vers la réalisation de soi, alors que le choix de régression-peur est un mouvement d'éloignement de la réalisation de soi. Par exemple, inscrivez-vous à un cours universitaire difficile mais aidant à construire des compétences, plutôt qu'à un cours simple et « facile ».
2. **Être honnête**
   Cherchez à être honnête, surtout en cas de doute. Prenez la responsabilité de vos choix et de leurs conséquences. Par exemple, dans une librairie, choisissez un livre qui reflète votre intérêt personnel (mais pas nécessairement populaire) plutôt qu'un livre figurant sur la liste des meilleures ventes.
3. **Se positionner dans une situation favorisant les expériences de pointe**
   Mettez en place des conditions pour faire des expériences de pointe. Débarrassez-vous des notions fausses et des illusions. Utilisez votre intelligence. Si vous êtes talentueux(se) et intéressé(e) par le fait de jouer du piano, alors passez de plus en plus de temps dans ce domaine et de moins en moins de temps dans les domaines socialement plus gratifiants dans lesquels vous manquez de talent et d'intérêt.
4. **Abandonner l'attitude défensive**
   Identifiez vos défenses et trouvez le courage de les abandonner. Par exemple, au lieu de recourir aux fantaisies de l'imagination pour soutenir le soi et tenir l'anxiété à distance, renoncez à l'indulgence de la fantaisie et travaillez plutôt à développer des compétences nécessaires pour devenir réellement le genre de personne que vous voulez être.
5. **Laisser le soi émerger**
   Regardez à l'intérieur de vous-même et mettez-vous à l'écoute de votre voix intérieure. Arrêtez les bruits du monde. Au lieu de seulement regarder les autres pour savoir quoi faire et quelle personne devenir, soyez à l'écoute de vos propres intérêts personnels et de vos propres aspirations concernant ce que vous voulez faire et la personne que vous voulez devenir.
6. **Être ouvert(e) à l'expérience**
   Vivez pleinement de façon désintéressée, avec une pleine concentration et une totale immersion. Expérimentez la vie sans conscience constante de soi, sans défense ou timidité. Soyez spontané(e), original(e) et ouvert(e) aux expériences.

Tableau 15.1.
Six comportements qui favorisent la réalisation de soi

Maslow a souligné l'importance des relations – intimes et épanouissantes plutôt que superficielles –, comme étant une terre fertile pour cultiver des expériences de pointe (Hardeman, 1979). Mettre en place des conditions pour favoriser la croissance dans notre vie implique non seulement l'adoption de comportements tels qu'énumérés dans le tableau 15.1, mais implique aussi le fait d'immerger nos vies dans des relations qui favorisent l'autonomie et l'ouverture.

3. Tendance à la réalisation

L'accent mis par la psychologie humaniste sur le holisme et la réalisation de soi peut être résumé par la phrase souvent citée par Carl Rogers : « L'organisme a une tendance et une aspiration de base à réaliser, maintenir et améliorer le soi en action » (1951). L'assouvissement des besoins physiologiques maintient et améliore l'organisme, tout comme la satisfaction des besoins d'appartenance et le statut social. En outre, un motif comme la curiosité aide la personne à se réaliser à travers un meilleur apprentissage et le développement de nouveaux intérêts. Dans l'ensemble, Rogers (1959, 1963) a reconnu l'existence de motifs individuels, mais il défend énergiquement la proposition holistique selon laquelle tous les besoins humains servent l'objectif global de maintien, de renforcement et de réalisation de la personne.

Rogers, comme Maslow, pense que l'aspiration à la réalisation est innée, comme une présence continue guidant tranquillement l'individu vers des potentiels génétiquement déterminés. Ce modèle de développement que l'on peut résumer par la formule « aller vers l'avant » est caractérisé par « la lutte et la douleur ». Rogers recourt à l'exemple suivant pour parler de la voie omniprésente de la tendance à la réalisation de soi qui mène vers le développement et la croissance. Le bébé de neuf mois a le potentiel génétique de marcher mais doit lutter pour passer de la position rampante à la marche. La lutte pour réaliser ces premiers pas inclut inévitablement des épisodes où le bébé tombe et se sent frustré, blessé et déçu. Malgré la lutte et la douleur, l'enfant persiste néanmoins vers la marche et quitte la position rampante. La douleur et la déception mettent en péril et découragent la motivation de l'enfant à marcher, mais l'aspiration à la réalisation – « la poussée de la vie » – soutient l'enfant toujours plus loin.

3.1 *Processus d'évaluation organismique*

La « poussée de vie vers l'avant » de la tendance de la réalisation de soi a un partenaire. Ce partenaire est le « processus d'évaluation organismique », une capacité intrinsèque de juger soi-même si une expérience spécifique promeut ou contrecarre la croissance (Rogers, 1964). C'est également une capacité intrinsèque à juger ce qui est important et essentiel pour avoir une vie plus satisfaisante. Toutes les expériences de lutte et de douleur pour réaliser son potentiel sont évaluées par le processus d'évaluation organismique. Les expériences perçues comme ayant un effet de maintien ou d'amélioration de la personne sont appréciées positivement et ressenties comme « justes ». Le processus d'évaluation organismique donne en quelque sorte le feu vert à de telles expériences favorisant la croissance, qui sont ensuite mises en œuvre. Les expériences perçues comme régressives sont évaluées négativement et ressenties comme « mauvaises ». Le processus d'évaluation organismique donne en quelque sorte le feu orange ou rouge à de telles expériences bloquant

la croissance, qui sont ensuite évitées. En effet, le processus d'évaluation organismique fournit un système expérientiel d'anticipation permettant à l'individu de coordonner les expériences de la vie en conformité avec l'aspiration à la réalisation.

L'aspiration à la réalisation motive l'individu à entreprendre des expériences nouvelles et stimulantes, et le processus d'évaluation organismique fournit les informations nécessaires à l'interprétation permettant de décider si la nouvelle action favorise la croissance ou non. Le système d'anticipation du processus d'évaluation organismique est un ajout intéressant à l'analyse motivationnelle du comportement, car il complète les nombreux systèmes de rétroaction déjà discutés (c'est-à-dire le système d'arrêt physiologique abordé dans le chapitre 4, et le système de rétroaction de but abordé dans le chapitre 8). Avec un système de rétroaction, l'information suit le comportement, affectant ainsi la motivation continue et la persévérance. Avec un système d'anticipation, l'information précède le comportement, communiquant un feu vert, orange ou rouge pour l'*intention* d'agir et, par conséquent, le déclenchement du comportement (plutôt que la persévérance).

Le processus d'évaluation organismique a l'air d'être un atout attrayant, mais il faut se poser une question importante : ce processus existe-t-il réellement ? Kennon Sheldon et ses collègues ont mis en place une série d'expériences pour tester empiriquement la validité de ce processus (Sheldon, Arndt & HouserMarko, 2003). Dans une étude, ils ont demandé aux participant(e)s d'évaluer des aspirations promouvant la croissance (des « objectifs intrinsèques », tels que la croissance personnelle et le fait d'aider les autres) et les aspirations qui affaiblissent la croissance (les objectifs extrinsèques, tels que les possessions matérielles et la popularité sociale). Ensuite, 20 minutes plus tard, les expérimentateurs/trices ont demandé aux participant(e)s de réfléchir à l'importance personnelle qu'avait chacune de ces catégories d'objectifs. Après un peu de réflexion, l'évaluation de l'importance des aspirations intrinsèques avaient augmenté. Dans une autre étude, les expérimentateurs/trices ont à nouveau demandé aux participant(e)s d'évaluer l'importance d'aspirations promouvant *vs* affaiblissant la croissance, mais cette fois, ils et elles ont attendu six semaines pour demander aux participant(e)s d'évaluer l'importance personnelle de ces catégories d'objectifs. Après six semaines, l'évaluation de l'importance des aspirations intrinsèques avait augmenté, et l'évaluation de l'importance des aspirations extrinsèques avait diminué. Ceci signifie qu'au fil du temps les gens ont tendance à se diriger vers des objectifs et aspirations qui promeuvent la croissance, et à s'éloigner d'objectifs et d'aspirations qui affaiblissent la croissance. Comme le concluent les auteurs, « en bref, il semble que les gens aient une idée des types de buts qui sont plus susceptibles d'être bénéfiques à leur bien-être subjectif, probablement parce qu'ils possèdent un processus d'évaluation organismique » (Sheldon *et al.*, 2003, p. 860).

3.2 *Émergence du soi*

L'aspiration à la réalisation caractérise l'individu comme un tout. Une partie de la tendance à la réalisation de soi en tant que telle se différencie pour devenir consciente de sa propre expérience. Cette expérience différenciée devient « le soi », et représente la conscience de soi, la conscience de l'expérience, et la conscience de son propre fonctionnement (Rogers, 1959). Avec l'émergence du soi, une personne grandit en complexité, et le processus d'évaluation organismique commence à s'appliquer non seulement à l'organisme dans son ensemble mais aussi au soi en particulier. L'implication motivationnelle la plus importante de l'émergence du soi est que l'aspiration à la réalisation commence à

s'exprimer en partie à l'égard de cette partie de l'organisme conceptualisée comme le soi. Cela signifie que l'individu acquiert une deuxième force motivationnelle qui se joint à l'aspiration à la réalisation, à savoir l'aspiration à la réalisation de soi. Notons que la réalisation et la réalisation de soi ne sont pas la même chose (Ford, 1991b), puisque l'aspiration à la réalisation et l'aspiration à la réalisation de soi peuvent parfois travailler en désaccord l'une avec l'autre, comme nous le verrons dans la prochaine section.

L'émergence du soi appelle l'émergence du besoin d'un regard positif (des autres), à savoir l'approbation, l'acceptation et l'amour. Le besoin d'un regard positif a une importance particulière, car il rend l'individu sensible aux réactions des autres (les critiques et les louanges). Au fil du temps, évaluer le soi à partir des points de vue d'autres personnes devient un processus automatisé et intériorisé.

3.3 *Les conditions du mérite*

Peu après la naissance, les enfants commencent à apprendre les « conditions du mérite », c'est-à-dire les conditions selon lesquelles leur comportement et leurs caractéristiques personnelles (le soi) sont jugés comme positifs et dignes d'acceptation, ou comme négatifs et enclins au rejet. Étant donné que le besoin d'un regard positif sensibilise l'individu aux acceptations et aux refus des autres, l'enfant intériorise les conditions parentales du mérite dans la structure du soi. Tout au long de son développement, la structure du soi s'étend au-delà des conditions parentales du mérite, pour inclure aussi les conditions du mérite émanant de la société. À l'âge adulte, l'individu apprend de ses parents, amis, enseignants, membres du clergé, conjoints, entraîneurs, employeurs, et d'autres encore, quels comportements et quelles caractéristiques sont bons ou mauvais, corrects ou faux, adéquats ou inadéquats, désirables ou indésirables.

Selon Rogers (1959), chacun d'entre nous vit dans deux mondes, le monde intérieur de l'évaluation organismique et le monde extérieur des conditions du mérite. Dans la mesure où l'on intériorise les conditions du mérite, ces conditions acquises du mérite en viennent à se substituer au processus d'évaluation organismique inné, et même à le remplacer. Régis par les conditions du mérite, les individus se séparent nécessairement de leurs moyens de coordonner l'expérience avec l'aspiration à la réalisation. Ce n'est plus une expérience jugée en conformité avec le processus d'évaluation organismique inné. Mais plutôt, l'expérience est jugée en conformité avec les conditions sociétales du mérite.

Rogers voyait l'orientation de l'enfant vers les conditions du mérite, et s'éloignant de l'évaluation organismique, comme l'antithèse du développement des tendances à la réalisation et à la réalisation de soi. Lorsque l'individu en développement adhère aux conditions du mérite, il s'éloigne d'une capacité inhérente à faire les choix comportementaux nécessaires pour réaliser le soi. Le processus global, et les conséquences de l'adhésion soit au processus de l'évaluation organismique soit aux conditions socialisées du mérite, sont résumés dans la figure 15.2.

Un moyen de ne pas interférer avec l'évaluation organismique, est de fournir un « regard positif inconditionnel », plutôt que le « regard positif conditionnel » qui émane des conditions du mérite. Si l'on accorde à l'enfant un regard positif inconditionnel, il n'aura pas besoin d'intérioriser les conditions sociales du mérite. Les expériences sont jugées précieuses dans la mesure où elles ont un effet renforçateur (voir la moitié supérieure de la figure 15.2). Si les parents approuvent, aiment et acceptent leur enfant pour ce qu'il est

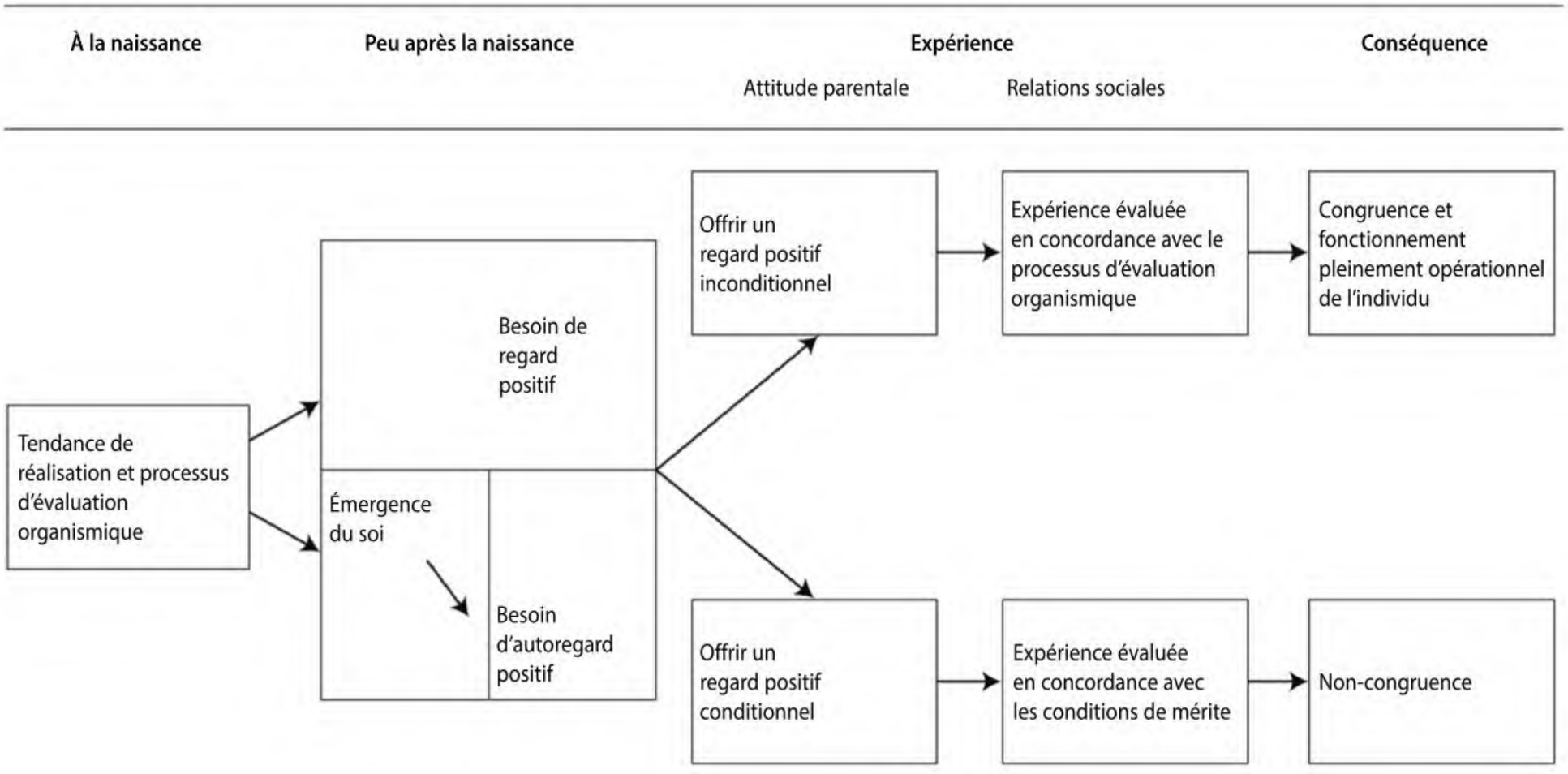


Figure 15.2.
Le modèle rogérien du processus de réalisation de soi

naturellement (regard positif inconditionnel) plutôt que pour ce que les parents désirent qu'il soit (regard positif conditionnel), alors l'enfant et la structure du soi de l'enfant seront une représentation relativement transparente de ses préférences intrinsèques, talents, capacités et potentialités. Dans le cas des conditions de mérite, par contre, les expériences sont jugées précieuses dans la mesure où elles sont approuvées par les autres (voir la moitié inférieure de la figure 15.2).

En l'absence de conditions saillantes du mérite, aucun conflit n'existe entre l'aspiration à la réalisation et l'aspiration à la réalisation de soi, et ces deux tendances motivationnelles restent unifiées (Rogers, 1959). En revanche, les conditions intériorisées du mérite du soi créent un conflit motivationnel. Dans le cas d'un autoregard conditionnel, une tension et une confusion internes émergent, car certains aspects du comportement sont régulés par l'aspiration à la réalisation, tandis que d'autres sont régulés par l'aspiration à la réalisation de soi (Ford, 1991b ; Rogers, 1959). La réalisation de soi, lorsqu'elle est évaluée et dirigée via les conditions du mérite plutôt que via l'évaluation organismique, peut paradoxalement amener une personne à se développer d'une manière incongrue, conflictuelle et inadaptée (Ford, 1991b). Ainsi, la réalisation de soi ne conduit pas et n'aboutit pas nécessairement à la santé et à la croissance. La santé mentale et la croissance personnelle se produisent uniquement lorsque l'aspiration à la réalisation et l'aspiration à la réalisation de soi sont en synchronisation, et lorsque toutes les expériences sont évaluées au sein d'un cadre de référence interne.

Les parents, par exemple, sont placés dans une position difficile lorsque leur enfant exprime une caractéristique socialement indésirable, comme la timidité, l'irritabilité, ou un tempérament explosif (comme dans l'exemple présenté en introduction à ce chapitre). Le regard positif conditionnel implique le rejet et la reconversion afin de promouvoir l'inclusion sociale et la popularité. La position difficile des parents se manifeste dans le dilemme consistant à vouloir faire éviter des coûts psychologiques (p. ex., la dépression) et à faire éviter des coûts sociaux (p. ex., le rejet par les pairs) à l'enfant en développement (Dykman, 1998). Pour tester les idées de Rogers (c'est-à-dire le modèle résumé dans la figure 15.2), les chercheurs ont évalué les pratiques parentales et comment la façon dont les parents sont liés aux enfants affecte le potentiel créatif des enfants – sur le moment et de manière longitudinale, dix ans plus tard (Harrington, Block & Block, 1987). Les chercheurs ont commencé par évaluer le degré auquel les parents soutenaient la tendance à la réalisation de leur enfant (« J'encourage mon enfant à être curieux, à explorer et à remettre les choses en question ») ou contrecarraient cette tendance (« Je ne permets pas à mon enfant de remettre en question mes décisions »). Les chercheurs ont également évalué la créative et la tendance à l'expression de soi de l'enfant (« il ou elle a plein de ressources pour initier des activités » *vs* « il ou elle abandonne et se met en retrait dès que possible en cas d'adversité »). Chez les mères et chez les pères, le style parental était un bon prédicteur du potentiel créatif actuel de l'enfant, et ce au moment même mais également dix ans plus tard.

3.4 *Le regard conditionnel en tant que stratégie de socialisation*

Pour socialiser les enfants et les adolescents, les adultes (les parents, les enseignant(e)s) font parfois l'effort de créer « compulsions internes » chez l'enfant en socialisation, afin de faire en sorte que l'enfant fasse ce que l'adulte veut qu'il fasse, et croie ce que l'adulte veut qu'il croie (Assor *et al.*, 2004 ; Assor, Kaplan, Kanat-Mayman & Roth, 2005 ;

Roth *et al.*, 2009). Le prototype d'une telle stratégie de socialisation contraignante est le regard conditionnel, qui consister à offrir de l'amour parental en échange de l'obéissance de l'enfant, et le retrait de l'amour parental en cas de désobéissance de l'enfant. Le regard conditionnel, un synonyme de conditions de mérite, peut prendre deux formes : positif ou négatif.

- Le *regard conditionnel positif* consiste à donner de l'amour et de l'affection en échange d'obéissance et de réussite. Les parents accordent donc plus d'attention et d'affection à leur enfant lorsque celui-ci agit comme on le lui demande. Lorsque l'enfant range sa chambre et obtient de bonnes notes, les parents le couvrent d'attention et d'affection.
- Le *regard conditionnel négatif* consiste à ne plus donner d'amour et d'affection en cas de désobéissance et d'échec. Les parents accordent donc moins d'attention

Encadré 15.1.
Le perfectionnisme comme condition de mérite

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Elle vous invite à examiner les origines et les implications de votre propre sens du perfectionnisme.

Nulle part dans le monde industrialisé le taux de suicide n'est aussi élevé, chez les jeunes hommes, qu'en Nouvelle-Zélande. Les attentes culturelles au quotidien auxquelles ces hommes font face présentent des normes fortement marquées par la masculinité, l'autonomie, le contrôle de ses émotions, l'excellence à l'école et dans le sport. Du point de vue humaniste, ces jeunes hommes sont invités à intérioriser les conditions de mérite de la société caractérisées par le perfectionnisme.

Les normes personnelles élevées ne sont pas mauvaises. Les normes élevées cultivent généralement à la fois des aspirations d'accomplissement et de bonnes habitudes de travail (Frost *et al.*, 1990). Dans un « perfectionnisme normal », les gens restent capables d'éprouver du plaisir et de la satisfaction dans leur travail (Hamachek, 1978 ; Timpe, 1989). Mais le perfectionnisme, comme la crème glacée, s'accompagne de nombreuses saveurs, incluant le « perfectionnisme axé sur le soi », « le perfectionnisme socialement prescrit » et le « perfectionnisme névrotique » (Hewitt & Flett, 1991a,b).

Le perfectionnisme axé sur le soi caractérise des normes extrêmement élevées, auto-imposées, irréalistes, qui sont jumelées à une autocritique extrême et à une réticence à accepter l'échec et les défauts personnels. Lorsque le perfectionniste axé sur le soi est confronté à l'échec, l'autocritique et la dépression sont des contrecoups probables.

Le perfectionnisme socialement prescrit est enraciné dans la croyance que d'autres personnes ont des attentes exagérées, irréalistes, difficiles voire impossibles à atteindre pour le soi, et qui doivent pourtant être remplies si l'on veut obtenir acceptation et approbation (Hewitt & Flett, 1991a, b). Ces normes imposées ne sont pas seulement externes au soi, elles sont aussi incontrôlables. L'échec dans le respect de ces normes externes incontrôlables introduit donc rapidement une pleine dose d'anxiété, d'impuissance et de pensées suicidaires (Blatt, 1995).

Lorsque les relations (comme avec les parents et les enseignants) sont favorables et protectrices, les deux dimensions, axée sur le soi et socialement prescrite, du perfectionnisme, peuvent faciliter les aspirations constructives (Nystul, 1984). Toutefois, lorsque les relations ne sont pas favorables, ces deux types de perfectionnisme s'effondrent souvent en se réduisant à un « perfectionnisme névrotique » (Hamachek, 1978), qui est essentiellement le besoin intense d'éviter l'échec. Avec le perfectionnisme névrotique, aucune performance n'est assez bonne, et même les travaux bien faits procurent peu voire pas de satisfaction. De profonds sentiments d'infériorité jettent l'individu dans un cycle interminable d'efforts autodestructeurs et excessifs, accompagnés d'autocritique et de sentiments négatifs intenses. En général, le perfectionnisme névrotique est associé à un large éventail de psychopathologies, à savoir la dépression (Hewitt & Dyck, 1986 ; LaPointe & Crandell, 1980), le suicide (Adkins & Parker, 1996 ; Delisle, 1986 ; Shaffer, 1977) et les troubles alimentaires (Brouwers & Wiggum, 1993 ; Druss & Silverman, 1979 ; Katzman & Wolchik, 1984).

Le perfectionnisme névrotique naît d'expériences vécues durant l'enfance, avec des parents désapprobateurs et dont l'amour est conditionnel, reposant sur la façon dont l'enfant se comporte (Hamachek, 1978). Ces parents poussent sans cesse leur enfant à faire mieux. L'enfant ne se sent jamais satisfait parce que ses comportements et performances n'atteignent jamais les buts ciblés par ses parents – qui placent la cible toujours plus loin, si bien que l'enfant n'est jamais assez bon pour gagner l'approbation et l'amour. Le résultat est une quête permanente pour éviter les erreurs. Généralement, les normes parentales sont intériorisées en voix autocritique, qui utilise l'abandon de l'amour de soi comme un moyen de châtiment personnel. Une telle voix de perfectionnisme névrotique est l'antithèse de la valorisation organismique.

et d'affection à leur enfant lorsque celui-ci n'agit pas comme on le lui demande. Lorsque l'enfant met sa chambre en désordre et obtient de mauvaises notes, les parents se comportent de manière froide et distante.

Lorsque les parents utilisent le regard conditionnel positif en tant que stratégie de socialisation, leurs enfants ont tendance à internaliser des sentiments de contrainte interne (p. ex., le perfectionnisme ; voir encadré 15.1) et s'impliquer à l'école pour obtenir de bonnes notes (p. ex., Je dois faire mes preuves). Lorsque les parents utilisent le regard conditionnel négatif en tant que stratégie de socialisation, leurs enfants ont tendance à en vouloir à leurs parents (p. ex., colère, anxiété) et se démotiver par rapport à l'école (p. ex., apathie scolaire, décrochage scolaire ; Roth *et al.*, 2009). Ces deux stratégies de socialisation parentales peuvent augmenter la conformité temporaire de l'enfant, mais produisent également des coûts préoccupants en termes de fonctionnement émotionnel et académique et de bien-être de l'enfant. Les chercheurs ont également testé les résultats amenés par une troisième stratégie parentale, le soutien à l'autonomie (chapitre 6), et ont constaté que cette stratégie de socialisation produit chez l'enfant une valorisation du travail scolaire et une implication centrée sur l'intérêt par rapport à l'école, des conséquences sociales consistantes par rapport à la perspective rogérienne du style parental.

3.4.1 La congruence

La congruence et l'incongruence décrivent la mesure dans laquelle l'individu rejette (incongruence) ou accepte (congruence) l'ensemble de ses caractéristiques, aptitudes, désirs et croyances personnels. L'incongruence psychologique est essentiellement l'ampleur de la discordance ou de la différence entre « le soi tel qu'il est perçu et l'expérience réelle de l'organisme » (Rogers, 1959). L'individu peut se percevoir comme ayant un ensemble de caractéristiques et un ensemble de sentiments, mais toutefois exprimer publiquement un ensemble différent de caractéristiques et de sentiments. Le conflit entre l'expérience et l'expression révèle l'incongruence ; la coordination entre l'expérience et l'expression révèle la congruence.

Lorsque les gens évoluent vers l'identification aux conditions externes du mérite, ils adoptent des façades. Une façade est essentiellement le masque social qu'une personne porte, derrière lequel elle se cache. Elle se rapporte à des façons de se comporter qui ont peu à voir avec les priorités internes (Rogers, 1961). Prenons le sourire non authentique (la façade sociale consistant à sembler heureux et sympathique). Les introvertis s'abritent souvent derrière la façade du sourire non authentique, par exemple lorsqu'ils se forcent à sourire pendant des heures lors de rencontres avec d'autres personnes. Se comporter ainsi de façon régulière, en agissant d'une certaine manière, qui ne reflète pas ce qu'on éprouve, indique une prédisposition à l'inadaptation, incluant l'anxiété, la dépression, le doute de soi et l'hypo-assertivité (Ford, 1995). Par conséquent, utiliser une façade sociale entraîne des coûts psychologiques importants.

3.5 *L'individu pleinement opérationnel*

Selon Rogers, l'individu pleinement opérationnel vit dans une relation étroite et confiante avec le processus d'évaluation organismique, tout en faisant confiance à sa direction intérieure. La congruence est pour lui un compagnon constant. De plus, l'individu pleinement opérationnel transmet spontanément des impulsions intérieures, à la fois ver-

Émergence		Acceptation		Expression
Apparition de désirs, impulsions ou motifs innés	→	Les désirs, impulsions ou motifs sont acceptés « tels quels » dans la conscience	→	Communication inédite de désirs, d'impulsions et de motifs

Figure 15.3.
L'individu pleinement opérationnel : émergence, acceptation et expression

balement et non verbalement. Il est ouvert à l'expérience, accepte les expériences telles qu'elles sont et exprime ces expériences de manière inédite. L'individu pleinement opérationnel est un individu authentique. Afin de caractériser le déroulement chronologique de l'expérience de l'individu pleinement opérationnel, la figure 15.3 illustre le processus séquentiel de l'émergence d'un motif, de l'acceptation et de l'expression inédite.

4. Phénomènes motivationnels humanistes

4.1 *Les orientations de causalité*

Les gens varient dans leur compréhension de ce qui provoque et ce qui régule leur comportement. Certaines personnes adoptent une orientation générale selon laquelle leur comportement est causé principalement par des priorités internes ; d'autres adoptent une orientation générale selon laquelle leur comportement est causé par des guides sociaux et des incitations de l'environnement. Dans la mesure où les individus ont l'habitude de compter sur des priorités internes (p. ex., besoins, intérêts), ils ont une *orientation causale d'autonomie*. Dans la mesure où ils ont l'habitude de compter sur des guides externes (p. ex., les indices sociaux), ils ont une *orientation causale de contrôle*.

L'orientation d'autonomie implique un haut degré de choix expérimenté dans le déclenchement et la régulation du comportement (Deci & Ryan, 1985b ; Hagger & Chatzisarantis, 2011). Lorsqu'il est orienté vers l'autonomie (axé sur l'autonomie), le comportement des gens est accompagné d'un sens plein de volonté et d'un locus interne de causalité. Besoins, intérêts et buts personnels authentiques déclenchent le comportement de la personne, tout en régulant sa décision de persister ou d'abandonner. En faisant, par exemple, le choix de l'université ou d'une carrière à poursuivre, des facteurs externes tels que le salaire et le statut ne sont pas des facteurs d'influence pertinents, puisque les individus orientés vers l'autonomie accordent plus d'attention à leurs besoins et à leurs sentiments qu'à l'opinion publique et aux contingences environnementales.

L'orientation de contrôle implique une insensibilité relative aux priorités internes, puisque les individus orientés vers le contrôle préfèrent accorder plus d'attention à des incitations environnementales et à des attentes sociales (Deci & Ryan, 1985b ; Hagger & Chatzisarantis, 2011). Lorsqu'ils sont axés sur le contrôle, les gens prennent des décisions en réponse à la présence et à la qualité des mesures incitatives, telles que des récompenses extrinsèques, ou la préoccupation d'atteindre certains résultats, tels que plaire aux autres. Les exigences sociales, telles que ce qui devrait être fait, et les facteurs environnementaux, tels que le salaire, le statut et les récompenses extrinsèques, sont très importants. Lorsque les chercheurs demandent aux individus axés sur le contrôle ce à quoi ils aspirent, leurs objectifs s'articulent autour de la réussite financière et matérielle (Kasser & Ryan, 1993).

La General Causality Orientations Scale (GCOS ; Deci & Ryan, 1985b) mesure des orientations de causalité en présentant une série de douze énoncés (histoires courtes). Chaque énoncé présente une situation et donne des réponses à cette situation, dont l'une est axée sur l'autonomie et l'autre sur le contrôle (une troisième échelle permettant d'évaluer l'orientation impersonnelle n'est pas abordée ici). Par exemple, un des énoncés présente la situation suivante :

> *On vous a offert un nouveau poste dans une entreprise où vous avez travaillé pendant un certain temps. La première question qui vous vient à l'esprit est la suivante :*
> *Je me demande si le nouveau travail sera intéressant. (Autonomie)*
> *Vais-je gagner plus d'argent à ce poste ? (Contrôle)*

Les orientations de causalité reflètent le degré d'autonomie et d'autodétermination dans la personnalité. Une orientation de causalité d'autonomie est le résultat développemental d'une histoire personnelle lors de laquelle les besoins psychologiques ont été satisfaits de manière constante. Ainsi, la théorie de l'autodétermination (voir chapitre 6) explique les origines et la dynamique des orientations de causalité (chapitre 6 ; Deci & Ryan, 1985a). La personnalité axée sur l'autonomie est caractérisée par la motivation intrinsèque et la régulation identifiée, parce que les forces qui provoquent le comportement sont des besoins et des intérêts personnels (motivation intrinsèque), ainsi que les croyances et les valeurs qui ont été intégrées dans le soi (régulation identifiée). Une personne avec une orientation de causalité d'autonomie utilise des informations pour faire des choix, et cette tendance s'applique généralement à des situations diverses. La personnalité axée sur le contrôle se caractérise par la régulation extrinsèque et la régulation introjectée, parce que les forces qui provoquent le comportement sont des récompenses et des punisseurs de l'environnement (régulation extrinsèque), et des croyances et des valeurs qui ont été imposées au soi (régulation introjectée). Une orientation de causalité de contrôle est le résultat développemental d'une histoire personnelle lors de laquelle les besoins psychologiques ont été frustrés de manière constante. Une personne avec une orientation de causalité de contrôle utilise des signaux de l'environnement tels que les commandes et exigences concernant son propre comportement, et cette tendance s'applique généralement à des situations diverses (Hagger & Chatzisarantis, 2011).

En raison de sa relation proche avec l'autodétermination dans la personnalité, l'orientation d'autonomie, comme l'autodétermination en général, est corrélée positivement avec les mesures du fonctionnement positif, telles que la réalisation de soi, le développement du moi, l'estime de soi, l'ouverture à l'expérience, la congruence attitude-comportement et

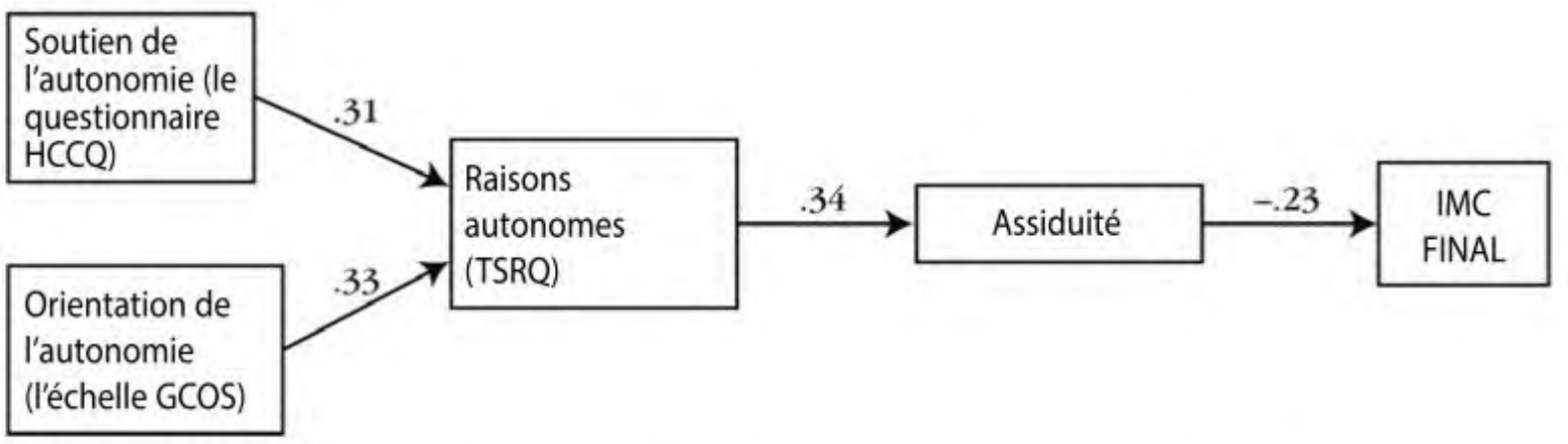


Figure 15.4.
Modèle de perte de poids autodéterminée

Source : Adapté de Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance, par G.C. Williams, V.M. Grow, E.R. Freedman, R.M. Ryan & E.L. Deci, 1996, *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 115-126. Copyright 1996 par l'American Psychological Association. Adapté avec permission.

l'acceptation de ses vrais sentiments (Deci & Ryan, 1985b ; Koestner, Bernieri & Zuckerman, 1992 ; Scherhorn & Grunert, 1988). Cette corrélation est présente dans des domaines aussi divers que la religion, l'éducation, le comportement prosocial et la santé (Ryan & Connell, 1989 ; Ryan, Rigby & King, 1993 ; Williams *et al.*, 1996).

Lorsque les gens cherchent à changer leur comportement, ils se réfèrent généralement aux priorités internes (objectifs personnels) ou aux guides externes (pressions relationnelles) pour le mener à bien. En participant à un programme de perte de poids, par exemple, les gens peuvent généralement compter sur le soutien, à la fois interne et externe, d'assistance et de motivation pour changer leur comportement (Williams *et al.*, 1996). En revanche, après la fin du programme, les gens perdent leur soutien externe (le staff, la structure du programme) pour changer leur comportement. Les chercheurs ont donc estimé que plus les participants sont axés sur l'autonomie, plus il est probable qu'ils resteront dans le programme d'une semaine à l'autre, qu'ils perdront du poids au cours du programme, et surtout, qu'ils maintiendront leur perte de poids après la fin du programme (autrement dit, maintenir le changement de comportement). La manière selon laquelle les individus orientés vers l'autonomie ont réussi à maintenir leur changement de comportement apparaît dans la figure 15.4. Plus les participants étaient orientés vers l'autonomie (et plus les interactions staff-patient étaient propices à l'autonomie), plus ces participants se référaient à des raisons relativement autonomes pour perdre du poids, telles que la régulation identifiée (« il est important pour ma santé que je perde plus de poids ») plutôt que la régulation externe (« mon conjoint va se séparer de moi si je ne perds pas plus de poids »). Enraciner la motivation de perte de poids dans des raisons autonomes renforçait la participation semaine après semaine. Plus les participants assistaient aux réunions, plus ils progressaient dans la perte de poids et maintenaient ensuite cette perte de poids, comme indiqué dans la figure par une baisse de l'index de leur masse corporelle finale (IMC).

4.2 *Quête de croissance* vs *quête de validation*

Lorsque les gens s'identifient aux conditions du mérite fixées par la société ou les intériorisent, ils font plus qu'adopter simplement des façades socialement souhaitables. Des quasi-besoins émergent. Un quasi-besoin (voir chapitre 4) émerge dans la mesure où l'individu a besoin d'approbation sociale, directement ou symboliquement, au cours d'une interaction sociale. Se valoriser à travers les conditions de mérite de la société conduit les gens dans des processus de quête de validation. Pour la personne qui a besoin de l'approbation des autres pour se sentir bien vis-à-vis d'elle-même, remplir les conditions de mérite de la société conduit à la validation, tandis qu'échouer à respecter ces conditions conduit à un manque de mérite personnel, de compétence et de sympathie.

Au cours de l'interaction sociale, les personnes qui cherchent une validation externe utilisent souvent des situations interpersonnelles pour tester ou mesurer leur mérite personnel, leur compétence ou la sympathie qu'elles inspirent. D'autres personnes – leurs pairs, employeurs, enseignants, partenaires – sont ainsi considérées comme des sources potentielles de validation externe qui peuvent être utilisées comme un étalon social permettant de mesurer sa valeur personnelle (Dykman, 1998). Les interactions positives amènent généralement la personne en quête de validation à se sentir plutôt acceptée et validée. Les problèmes d'adaptation refont surface à la suite d'interactions négatives, parce que ces problèmes impliquent un manque de valeur personnelle, de compétence ou de sympathie.

En revanche, les individus en quête de croissance concentrent leurs aspirations personnelles sur l'apprentissage, l'amélioration et l'atteinte de leur potentiel personnel. Chercher la

croissance personnelle conduit à l'adoption d'un modèle de pensée selon lequel les situations et les relations sont perçues comme des occasions de croissance personnelle, d'apprentissage ou d'auto-amélioration. Cependant, contrairement aux personnes en quête de validation, des conséquences interpersonnelles négatives (p. ex., l'exclusion, le rejet, l'échec) ne parviennent pas à conduire à des problèmes d'adaptation, parce que de telles interactions permettent d'identifier et de transmettre des informations sur les zones de la vie nécessitant de l'amélioration.

Le Goal Orientation Inventory (GOI ; Dykman, 1998) mesure les aspirations de recherche de validation et de croissance comme des caractéristiques de personnalité relativement stables. Le répondant est invité à être en accord ou en désaccord avec l'item décrivant comment il pense et agit en général :

> *Au lieu de simplement profiter des activités et des interactions sociales, la plupart des situations me paraissent comme un test majeur de ma valeur de base, de ma compétence ou de la sympathie que j'inspire. (Quête de validation)*
>
> *La croissance personnelle est plus importante à mes yeux que le besoin de me protéger de mes craintes. (Quête de croissance)*

La distinction entre la quête de validation et la quête de croissance est importante, car elle prédit la vulnérabilité aux problèmes de santé mentale. Par exemple, plus les gens aspirent à la validation, plus ils sont susceptibles de souffrir d'anxiété lors d'interactions sociales, par peur de l'échec, d'une faible estime de soi, d'une persévérance pauvre dans la tâche, et de dépression élevée (voir la première colonne de chiffres dans le tableau 15.2). En revanche, plus les gens aspirent à la croissance, plus ils sont susceptibles d'éprouver une anxiété faible dans l'interaction, une peur faible de l'échec, une estime de soi élevée, une forte persévérance dans la tâche, et une dépression faible (voir la deuxième colonne de chiffres dans le tableau 15.2).

Cette distinction entre la quête de validation et la quête de croissance est une autre façon d'exprimer la distinction de Maslow entre les besoins de déficience et les besoins de croissance. La quête de validation est la poursuite des besoins de déficience à restaurer, alors que la quête de croissance est la poursuite des opportunités de réaliser son potentiel. La distinction exprime aussi la différence entre un climat caractérisé par un regard positif conditionnel et un climat caractérisé par un regard positif inconditionnel.

4.3 *Les relations*

La manière selon laquelle les individus progressent vers la congruence et l'adaptation dépend fortement de la qualité de leurs relations interpersonnelles. À un extrême, les relations prennent un ton contrôlant et coercitif lorsque des personnes imposent leurs agendas à l'individu, le poussant vers l'hétéronomie et des conditions du mérite prescrites socialement. À l'autre extrême, les relations prennent un ton d'encouragement et de soutien si les autres adoptent le point de vue de l'individu et lui offrent le soutien nécessaire pour atteindre une plus grande autonomie. Seul ce type de relation nourrit la tendance à la réalisation.

Dans la thérapie humaniste, par exemple, un patient progresse vers la bonne santé et la congruence psychologique lorsque son thérapeute déclenche les caractéristiques suivantes dans la relation : la chaleur, l'authenticité, l'empathie, l'acceptation et la confirmation de la capacité de l'autre personne pour l'autodétermination (Kramer, 1995 ; Rogers,

Mesure dépendante	Échelle de la quête de validation du GOI	Échelle de la quête de croissance du GOI
Anxiété d'interaction	.46**	−.48**
Anxiété sociale	.42**	−.41**
Peur de l'échec	.50**	−.48**
Estime de soi	.59**	−.56**
Persistance dans la tâche	−.40**	.55**
Dépression	.38**	−.36**
Réalisation de soi :		
Échelle de compétence du temps	−.51**	.20*
Échelle de coordination interne	−.56**	.31**

Tableau 15.2.

Corrélations avec les indices du bien-être psychologique (Indices of Psychological Well-Being) pour les deux orientations suivantes : quête de validation et quête de croissance

*$p < .05$; **$p < .01$. N varie de 101 à 251 pour toutes les corrélations rapportées plus haut.

Note : l'échelle de personnalité pour chaque mesure citée plus haut était la suivante : l'anxiété d'interaction, Interaction Anxiousness Scale (Leary, 1983) ; l'anxiété sociale, Social Anxiety Subscale of the Self-Consciousness Scale (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975) ; la peur de l'échec, Fear of Failure Scale (Dykman, 1998) ; l'estime de soi (scores inversés), Rosenberg's Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) ; la persistance dans la tâche, Hope Scale (Snyder *et al.*, 1991) ; la dépression, Beck Depression Inventory (Beck *et al.*, 1979) ; et la réalisation de soi, Personality Orientation Inventory (Shostrom, 1964, 1974).

Source : Integrating cognitive and motivational factors in depression : Initial tests of a goal-orientation approach, par B.M. Dykman, 1998, *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 139-158. Copyright 1998 par l'American Psychological Association. Adapté avec permission.

1973, 1980, 1995). La *chaleur* humaine implique la sollicitude, l'amour et le fait de prendre plaisir à passer du temps avec l'autre personne. L'a*uthenticité* implique le fait d'être pleinement présent dans la relation et ouvert à cette relation dans l'ici et maintenant, en offrant l'authenticité personnelle plutôt qu'une façade professionnelle (p. ex., d'être un thérapeute ou « l'expert »). L'*empathie* se rapporte à l'écoute de tous les messages que l'autre envoie et à la volonté de comprendre pleinement et d'adopter le point de vue de l'autre sur l'expérience. L'empathie se produit lorsqu'une personne entre dans le monde perceptif privé de l'autre et est à l'aise dans ce monde. L'*acceptation* signifie que chaque personne dans la relation éprouve une acceptation et une confiance de base de la part de l'autre (regard positif inconditionnel). Enfin, la *confirmation de la capacité de l'autre personne à l'autodétermination* reconnaît que l'autre personne est capable et compétente et possède un sens intrinsèquement positif de développement. Dans un cadre humaniste, ces cinq caractéristiques reflètent la qualité d'une relation interpersonnelle.

4.3.1 Aider les autres

Les relations deviennent constructives lorsqu'elles aident à faire avancer chaque personne vers plus de maturité, une meilleure intégration et une plus grande ouverture à l'expérience (Rogers, 1995). Aider, dans la tradition humaniste, n'implique pas le fait qu'un expert se précipite pour résoudre le problème, arranger les choses, conseiller les gens, ou en quelque sorte les modeler et les manipuler. En revanche, aider implique le fait de laisser l'autre personne découvrir, et par conséquent, être elle-même. Cette vision est l'antithèse des conditions de mérite.

4.3.2 Affiliation aux autres

Un indice de développement psychosocial sain correspond à la mesure dans laquelle l'individu accepte les conventions sociales, accommode le soi à la société, intériorise les

valeurs culturelles, coopère avec d'autres et manifeste du respect envers les autres. Plutôt que d'être indépendants, égoïstes et socialement désengagés, ceux qui ont une bonne réalisation de soi sont réellement de bons citoyens. Ce qui motive la volonté d'accommoder le soi aux autres est le besoin d'affiliation (Goodenow, 1993 ; Grolnick, Deci & Ryan, 1997 ; Ryan & Powelson, 1991). Sur un plan interpersonnel, l'affiliation (chapitre 5) fait référence à la qualité de la relation entre socialisateur et socialisé. Lorsqu'on se sent émotionnellement lié et impliqué sur un plan interpersonnel, ou lorsqu'on se sent apprécié, respecté et valorisé par une autre personne, l'affiliation est forte et l'intériorisation des régulations externes se produit de manière volontaire (Ryan & Powelson, 1991), et les enfants font preuve d'un engagement social volitionnel (Furrer & Skinner, 2003).

Mais l'affiliation peut comporter un prix, un agenda caché dans lequel une personne demande le respect de l'autre avant de lui garantir son amour ou son approbation (Gruen, 1976). Les conditions de mérite, par exemple, signifient essentiellement que l'amour, l'approbation, la prise en charge et la cohérence émotionnelle de l'autre (ou de la société) sont liés au respect des normes de socialisation. Un autre type d'affiliation existe toutefois entre les personnes, qui est plus qu'un regard positif conditionnel exigeant la conformité, à savoir l'acceptation et le soutien inconditionnels (Hodgins, Koestner & Duncan, 1996 ; Ryan, 1993). La qualité de l'affiliation dans les relations d'attachement précoces (le bébé et son tuteur) dépend de la manière selon laquelle les tuteurs sont sensibles et réceptifs aux besoins et aux initiatives du nourrisson (Colin, 1996). La conclusion paradoxale qui a émergé du programme de recherche classique de Mary Ainsworth sur l'attachement du bébé, a été que les nourrissons ayant reçu une prise en charge chaleureuse, répondant aux besoins et sensible, de la part de leur mère, ne devenaient pas dépendants ou en manque d'affection ; au contraire, le soutien affectif parental permettait et même libérait l'autonomie de l'enfant (Ainsworth, 1989). Paradoxalement donc, les relations riches en affiliation facilitent l'autonomie à l'âge adulte (Hodgins, Koestner & Duncan, 1996). En revanche, lorsque d'autres personnes offrent des conditions contingentes de mérite, les gens renoncent souvent à l'autonomie, afin de préserver l'affiliation. Dans un développement optimal, ni l'autonomie ni l'affiliation ne sont négligées (Ryan, 1993).

4.4 *La liberté d'apprendre*

Rogers déplorait sans cesse les pratiques éducatives contemporaines. Il n'aimait pas l'idée d'« enseignant », parce qu'il pensait que le seul apprentissage qui comptait vraiment était l'apprentissage auto-initié (Rogers, 1969). Peu de conséquences se produisent lorsqu'un professeur donne aux étudiants des tas d'informations à digérer. Rogers préférait le terme de « facilitateur » à celui d'« enseignant », car ce terme décrit le responsable de classe comme la personne qui crée et soutient une atmosphère propice à l'apprentissage des élèves. L'apprentissage ne résulte pas nécessairement de l'enseignement. L'apprentissage a lieu lorsque les intérêts, les objectifs et les aspirations de la personne sont identifiés et soutenus. L'initiative personnelle et l'auto-évaluation sont d'importance cruciale. Ainsi, l'éducation n'est pas quelque chose qu'un enseignant peut donner (ou imposer) à un apprenant. Elle doit plutôt être acquise par l'élève à travers un investissement de ses énergies et de ses intérêts[22].

---

22. Le golfeur Ben Hogan, dans un esprit rogérien, a donné la réponse suivante, expliquant pourquoi il n'avait pas écrit un autre manuel d'instruction : « Le golf est un jeu qui ne s'enseigne pas ; il s'apprend. »

4.5 Autodéfinition et définition sociale

L'autodéfinition et la définition sociale sont des processus liés à la personnalité, qui désignent la manière dont les individus conceptualisent ce qu'ils sont (Jenkins, 1996 ; Stewart, 1992 ; Stewart & Winter, 1974). Les individus socialement définis acceptent les définitions externes de ce qu'ils sont. Les individus autodéfinis résistent à ces définitions externes et préfèrent plutôt les définitions internes du soi. Les processus d'autodéfinition et de définition sociale sont particulièrement instructifs pour l'étude du développement des identités des femmes (Jenkins, 1996). Comparées à leurs homologues socialement définis, les femmes autodéfinies sont plus autonomes dans leurs relations interpersonnelles (elles dépendent moins des autres) et leurs rôles sociaux (elles préfèrent des métiers non traditionnels). Elles organisent leurs objectifs autour des aspirations autodéterminées, y compris leurs propres décisions personnelles de se marier ou non, d'avoir des enfants ou non. Elles sont moins investies dans ce qu'on appelle des rôles traditionnels, comme épouse et mère. En revanche, les femmes socialement définies préfèrent travailler avec d'autres et dépendre d'eux. Elles préfèrent les rôles traditionnels de femme tant à la maison qu'au travail. Elles sont généralement disposées à faire des compromis dans leurs projets personnels, leurs aspirations universitaires, leur stabilité de carrière, et les relations en général. Les décisions et expériences ne proviennent pas du soi, mais plutôt de sources sociales. En dépendant des autres, les femmes mariées socialement définies espèrent avoir un mari qui puisse leur offrir une vie stimulante et motivante.

4.6 Le problème du mal

La psychologie humaniste suit en grande partie l'hypothèse discutable selon laquelle « la nature humaine est foncièrement bonne ». Toutefois, osons-nous, en tant que société, faire confiance aux personnes qui suivent leurs priorités internes ? La liberté et l'autodétermination sont généralement bien acceptées lorsque la nature humaine se montre bienveillante, coopérative et affectueuse, mais que se passe-t-il lorsque la nature humaine est malveillante, égoïste et agressive ? Qu'en est-il si la nature humaine se montre nuisible ou (en partie) mauvaise ?

Les penseurs humanistes ont débattu de la nature du mal (Goldberg, 1995 ; Klose, 1995). Ce débat a généralement pris deux formes. D'une part, le débat pose la question suivante : « À quel point la nature humaine est-elle mauvaise ? » Cette question en amène une autre : « Si la famille, les systèmes politiques, économiques et sociaux ont été bienveillants et favorables à la croissance, le mal humain pourrait-il être réduit à zéro, ou bien une certaine férocité résiduelle serait-elle capable de subsister ? » (Maslow, 1987). D'autre part, le débat tente de comprendre les malfaiteurs (p. ex., les meurtriers, les violeurs) qui confessent prendre plaisir dans ce qu'ils font et expriment la volonté de continuer à commettre de tels actes (Goldberg, 1995).

Le mal est le fait d'infliger de manière délibérée et intentionnelle des souffrances douloureuses à d'autres personnes sans considération pour leur humanité ou leur personne. La conviction de Rogers était que le mal n'est pas inhérent à la nature humaine. Il estimait que si les tuteurs fournissaient suffisamment de soutien affectif et d'acceptation et s'ils établissaient un véritable lien avec ceux qu'ils prennent en charge, alors les gens choisiraient inévitablement le bien plutôt que le mal (Rogers, 1982). Ainsi les êtres humains se comporteraient-ils méchamment uniquement dans la mesure où ils ont été blessés ou abîmés par

leur expérience. La violence reflète une histoire de relations imprégnée de puissance et de contrôle (Muehlenhard & Kimes, 1999), tandis que l'altruisme reflète une histoire de relations imprégnée d'empathie et de soutien affectif (Batson, 1991).

D'autres humanistes estiment que la nature humaine est plus ambiguë. Ils supposent que la bienveillance et la malveillance sont présentes en chacun. Selon cette perspective, dans certaines conditions sociales, l'aspiration à la réalisation va de pair avec les valeurs favorisant la vie et adopte une attitude constructive visant à nouer des relations ; mais dans d'autres conditions, l'aspiration à la réalisation va de pair avec les valeurs malveillantes et conduit à des comportements cruels et destructifs (May, 1982). Ainsi, une personne a besoin d'un système de valeurs (normes du bien et du mal) pour soutenir et compléter le processus d'évaluation organismique. Si les adultes (parents) ne dotent pas l'enfant d'un système de valeurs bienveillantes, alors cet enfant finira par récupérer un système de valeurs là où il est disponible, que ce soit dans la rue, auprès de pairs tout aussi confus que lui, dans les fraternités universitaires, ou à Wall Street (Maslow, 1971). L'étude récente de terroristes suicidaires montre que ces individus ont été des gens normaux, engagés dans une cause et un ensemble de valeurs qu'ils considèrent comme supérieures à eux-mêmes (Atran, 2003). Si une société ne peut pas fournir un système de valeurs bienveillantes pour tous ses membres, alors il lui faut construire, dans ses systèmes sociaux, des garanties et des structures, pour inciter à renoncer à la cruauté et pour contrer les impulsions à faire le mal (Bandura, 1999).

Il est possible de faire une analyse motivationnelle d'un terroriste (Kruglanski & Orehek, 2011 ; Kruglanski *et al.*, 2009). Les terroristes, et particulièrement les auteurs d'attentats-suicides, ont le sentiment qu'ils accomplissent quelque chose d'une énorme importance au travers de leurs actions terroristes et suicidaires. Le terrorisme et le suicide sont vus comme des voies vers l'héroïsme. Les expériences de discrimination, de problèmes personnels et d'humiliation qui n'ont aucun rapport avec le conflit terroriste font généralement partie du passé de la personne terroriste. La personne croit que ces problèmes peuvent être compensés, ou même effacés complètement, par un acte d'héroïsme perçu. L'acte d'héroïsme perçu est quelque chose qui fait l'objet d'une haute considération de la part de la communauté. Dans le cadre du terrorisme, ce « quelque chose » prend la forme du sacrifice de soi pour le bien de la communauté. Ce qui est généralement sous-jacent à l'acte terroriste est une composante sociale (le désir de faire partie du groupe), une composante émotionnelle (le recrutement de nouveaux terroristes commence souvent par le fait de leur montrer des vidéos montrant des atrocités commises à l'encontre de leur communauté) et une composante idéologique (un ensemble de croyances qui cautionnent la violence pour le bien de l'endogroupe). C'est la composante idéologique qui sert de système de valeurs malveillant acquis par la personne. Lorsque les gens désirent agir de façon à favoriser le mal, ils possèdent une personnalité maléfique (Goldberg, 1995). Le chemin qui conduit à une personnalité maléfique est une longue pente savonneuse faite de choix (Baumeister & Campbell, 1999 ; Fromm, 1964 ; Goldberg, 1995). Le mal se développe (Staub, 1999) de la manière suivante : (1) les adultes poussent l'enfant à avoir honte et lui expriment leur mépris, de telle sorte que l'enfant cède à la conclusion qu'il est imparfait et incompétent en tant qu'être humain ; (2) l'enfant entretient une vision négative de lui-même et en arrive à préférer le mensonge et la tromperie à l'autocritique et à l'examen de conscience ; (3) une transition se produit, faisant passer du statut de victime à celui d'agresseur insensible ; (4) la personne initie une expérience de malveillance, et (5) la personnalité maléfique se forge à travers le refus rigide de s'engager dans un auto-examen critique. Le soi devient peu disposé à s'examiner lui-même (p. ex., la recherche de boucs

émissaires est souvent utilisée pour sacrifier les autres et préserver une image de soi positive ; Baumeister, Smart et Boden, 1996), et des tactiques d'intimidation sont utilisées pour favoriser l'autoglorification, laquelle contrecarre le besoin d'auto-examen (Goldberg, 1995).

Selon ce point de vue, le mal jaillit d'un concept de soi trop détérioré. Le mal semble trouver sa source dans le manque d'éducation, et non dans la nature humaine. Il est difficile de déterminer si le mal est inhérent à la nature humaine. Dans un climat interpersonnel favorable, les choix des gens les déplacent vers une plus grande socialisation et amélioration des relations, et vers ce qui est sain et bienveillant (Rogers, 1982). Par conséquent, comme le meurtre, la guerre et les préjugés continuent à se perpétuer sans relâche à travers l'histoire humaine, le coupable pourrait ne pas être le mal dans la nature humaine, mais au contraire, le malaise dans la culture. Tant que la société offre des choix aux personnes, il demeure possible que ses membres intériorisent un système de valeur pathologique susceptible de conduire au mal et favorisant la constitution d'une personnalité maléfique (May, 1982)[23].

5. La psychologie positive

La psychologie positive se penche sur la santé mentale des gens et la qualité de leur vie en se demandant : « Qu'est-ce qui pourrait être ? » (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Elle cherche à construire les forces et les compétences des personnes. Elle ne demande pas que les gens mettent des lunettes roses ou adoptent un modèle ou un rôle trop optimiste. Au contraire, la psychologie positive souligne le fait que les forces sont aussi importantes que les faiblesses, la résilience aussi importante que la vulnérabilité, et le travail de longue haleine pour cultiver le bien-être aussi important que la tentative d'intervention pour remédier à la pathologie. L'affirmation fondamentale au sein de la psychologie positive est qu'une bonne santé mentale requiert plus que l'absence de souffrance mentale. Il y a beaucoup de gens qui se sentent vides – ils ne se sentent pas malades, mais ont l'impression de tourner en rond. La psychologie positive essaie d'encourager la prospérité – des niveaux élevés de bien-être émotionnel, psychologique et social, provenant du développement de soi, de relations de haute qualité, et d'une vie marquée par du sens et des objectifs (Keyes, 2007 ; Seligman, 2011).

Un échantillon des forces humaines que cherche à construire la psychologie positive apparaît dans le tableau 15.3 (Lopez & Snyder, 2009 ; Snyder & Lopez, 2002 ; Peterson & Park, 2009). Comme l'indique ce tableau, construire les forces donne deux résultats interdépendants : (1) une croissance personnelle et un bien-être plus grands et (2) moins de maladie humaine (p. ex., dépression, suicide) qui s'enracine dans la personnalité. Plutôt que de se contenter d'en dresser une liste, une autre façon de penser les forces humaines est de les représenter de manière graphique dans un espace à deux dimensions de « cœur *vs* esprit »

---

23. La question ultime est : la méchanceté humaine peut-elle être guérie ? Une constante de la pensée humaniste est qu'elle n'a jamais condamné sans une affirmation de l'espoir. Mais la personnalité malveillante est une personnalité résistante. Quatre raisons expliquent pourquoi guérir le mal est une chose difficile : (1) la nature fermée de la personnalité maléfique (réticence à s'engager dans des auto-examens critiques), (2) la rareté de la motivation réelle de la personnalité maléfique pour le changement, (3) il y a fort peu de chances qu'une personnalité maléfique se trouve dans des conditions favorables dans lesquelles une motivation pour le changement personnel pourrait trouver racine et s'épanouir, et (4) la forte influence qu'exerce sur l'individu son choix de changer ou non (Klose, 1995).

et « soi *vs* autre » (Peterson & Park, 2009). Vous retrouverez cette représentation à deux dimensions dans la figure 15.5. Cette représentation est utile pour deux raisons. Premièrement, elle implique que les gens doivent faire des compromis dans la poursuite de leurs forces personnelles, car le fait de s'orienter sur le cœur et sur le soi implique d'accorder moins d'attention à l'esprit et à l'autre, et vice versa. En d'autres termes, il serait difficile de s'efforcer de développer une plus grande gratitude et une plus grande gentillesse (autre et cœur) si l'on cherche en même temps à développer sa créativité et son autorégulation (soi et esprit). Deuxièmement, les forces présentées dans la partie supérieure de la figure sont sources de bonheur, tandis que les forces présentées dans la moitié inférieure de la figure sont sources de sens et d'accomplissement. Quoi qu'il en soit, si les forces humaines présentes dans le tableau 15.3 sont les causes développementales d'un sentiment de bonheur et de sens, alors il est important de clarifier ce que sont le bonheur et le sens.

Tableau 15.3.

Forces personnelles faisant l'objet de l'étude de la psychologie positive

Bonheur	Passion de savoir
Sens	Sagesse
Résilience	Authenticité
Expérience optimale (flow)	Ouverture d'esprit
Curiosité	Autonomie
Optimisme	Pardon
Enthousiasme	Compassion
Espoir	Gratitude
Auto-efficacité	Humour
Fixation de but	Spiritualité

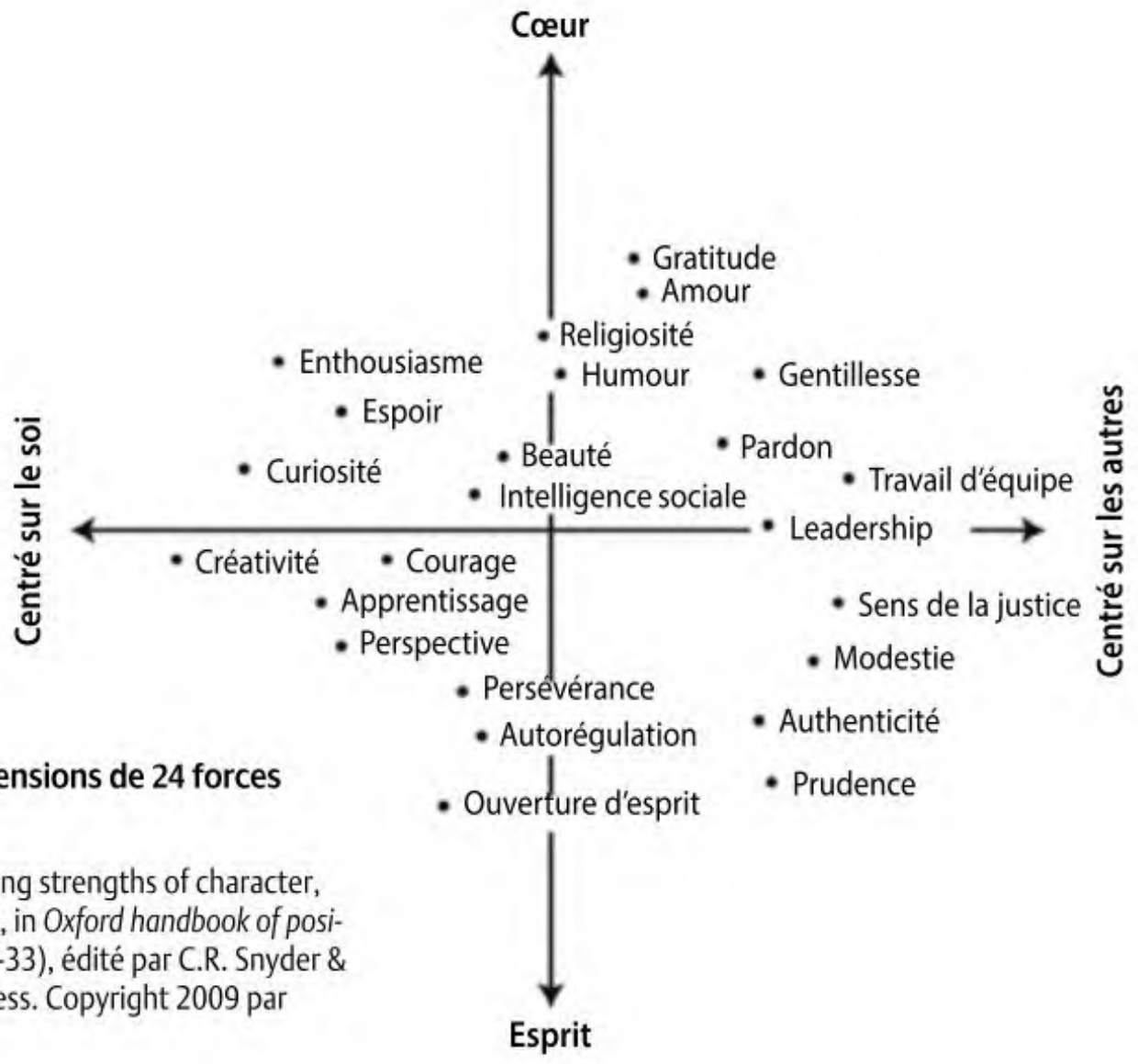


Figure 15.5.

Représentation à deux dimensions de 24 forces humaines.

Source : Classifying and measuring strengths of character, par C. Peterson & N. Park, 2009, in *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 25-33), édité par C.R. Snyder & S.J. Lopez, Oxford University Press. Copyright 2009 par Oxford University Press.

5.1 *Bonheur et bien-être*

Le bonheur est l'état subjectif correspondant au fait de se sentir bien mentalement. Les gens qui sont heureux croient que leur vie va bien. Ils pensent que ce qui se passe dans leur vie est bien, et surtout, ils pensent que tout va bien dans les domaines qui leur sont les plus chers, tels que le travail, la santé ou les relations. Le bonheur correspond donc surtout à la présence d'émotions positives et l'absence d'émotions négatives. Toutefois, le bonheur a également une composante cognitive car les gens n'ont pas seulement un sentiment de bonheur ou de malheur, ils font également un pas en arrière pour évaluer leur vie et estimer comment vont les choses. Ce processus consistant à prendre du recul pour réfléchir à comment vont les choses correspond à la satisfaction de vie. Généralement, pour désigner le bonheur, les chercheurs en motivation et en émotion utilisent le synonyme de « bien-être subjectif » (Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985 ; Diener & Seligman, 2004 ; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). La nature et la structure du bien-être subjectif sont représentées de manière graphique dans la figure 15.6 (basé sur Bettencourt & Sheldon, 2001 ; Sheldon & Elliot, 1999 ; Sheldon & Niemiec, 2006).

La plupart des gens sont modérément heureux la plupart du temps (Diener & Diener, 1996). Ceci n'est pas dû au fait qu'ils ont beaucoup d'argent et de richesses matérielles, mais plutôt au fait qu'ils trouvent leur travail intéressant, font des progrès au niveau d'objectifs de vie importants, sont en bonne santé et entretiennent des relations sociales satisfaisantes. La richesse matérielle est modérément corrélée avec le bonheur, mais la conclusion concernant la relation entre bonheur et argent est la suivante : « Il est en général bon pour votre bonheur d'avoir de l'argent, mais toxique pour votre bonheur d'en vouloir trop » (Diener & Biswas-Diener, 2008, p. 111). Le fait de vouloir de l'argent mène au matérialisme, et le matérialisme est corrélé négativement avec le bonheur et le bien-être subjectif, et donc toxiques pour ceux-ci (Kasser, 2002). Cette conclusion provient de la comparaison en termes de bien-être subjectif entre personnes aisées et personnes pauvres (Diener, Horwitz & Emmons, 1985) et entre pays riches et pays pauvres (Diener, Diener & Diener, 1985).

Prenons le bien-être subjectif de personnes confrontées à une situation de vie difficile : des personnes pauvres, des personnes vivant dans un bidonville, des travailleurs et travailleuses du sexe, et des paysans ruraux vivant dans un pays du tiers monde (Cox, 2012), des migrants sans domicile en Chine (Nielsen, Smyth & Zhai, 2010), des personnes souffrant

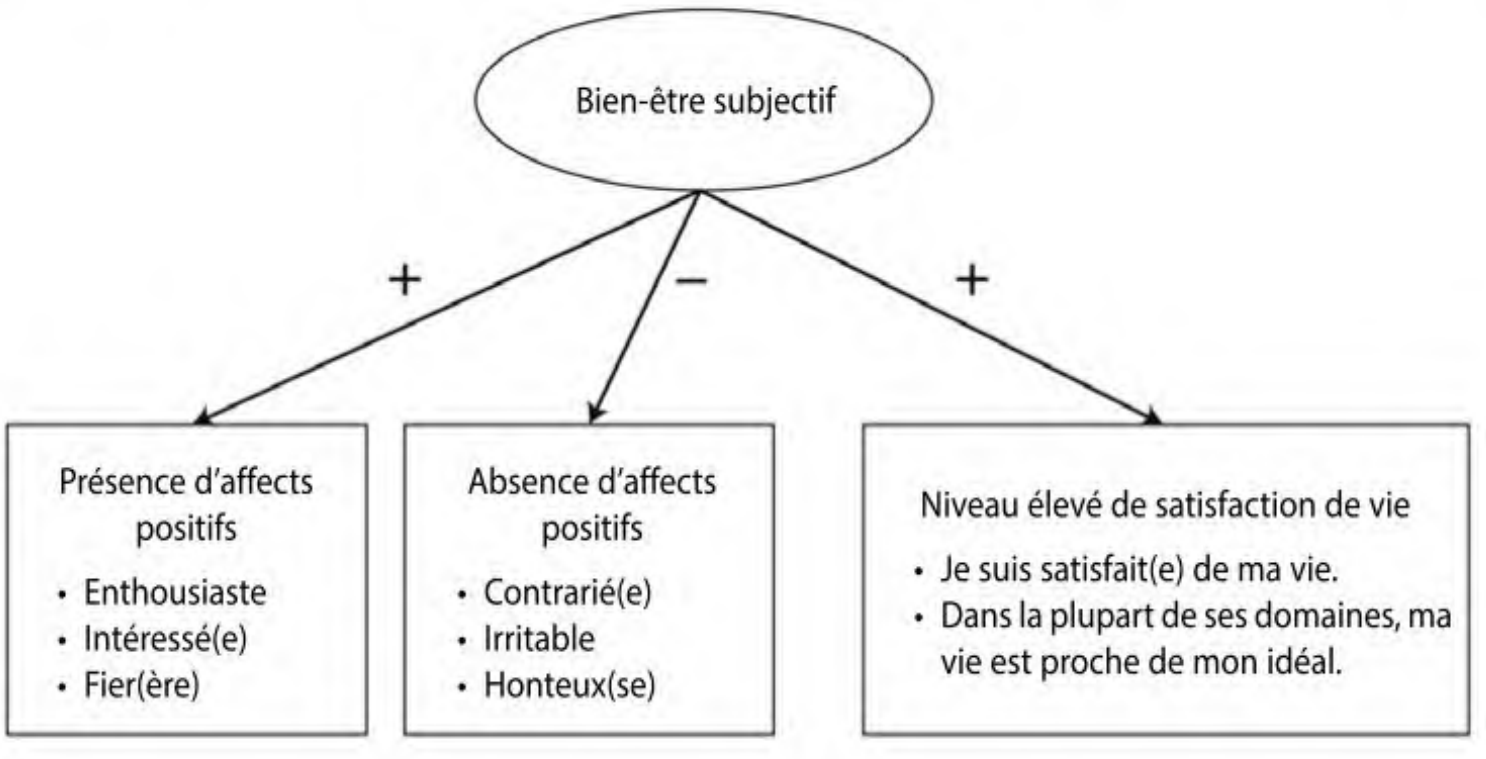


Figure 15.6.
Nature et structure du bien-être subjectif

d'un trouble mental (p. ex., une phobie ; Bergsma, Vennhoven, ten Have & de Graaf, 2011), des personnes souffrant d'un trouble physique (p. ex., la sclérose en plaques ; Barak & Achiron, 2011) et des personnes travaillant de longues heures en échange d'une faible rémunération (p. ex., des chauffeurs de taxi à Pékin ; Nielsen, Paritski & Smyth, 2010). La plupart des personnes faisant partie de ces échantillons étaient tout aussi heureuses que le commun des mortels, mais la conclusion la plus intéressante à tirer de ces études sur le bien-être subjectif des personnes en difficulté est que les causes du bonheur sont les mêmes chez tout le monde. Comme le montrent ces études, presque indépendamment des circonstances de vie, le bonheur provient de l'évaluation subjective de sa propre santé, de ses accomplissements, de son sentiment de sécurité, de la qualité de ses relations et du sentiment d'appartenir à sa communauté.

Une autre recherche ajoute ces deux points importants concernant le bonheur : (1) le bien-être subjectif est un processus – le bonheur vient de l'action, plutôt que de la possession et (2) le bien-être subjectif est bénéfique à un fonctionnement de vie efficace – plus les gens sont heureux, plus leurs niveaux de santé future, d'engagement au travail et de satisfaction relationnelle sont élevés (Diener & Biswas-Diener, 2008). Ce dernier point est d'une importance fondamentale pour les personnes qui étudient la psychologie positive car il étaye la conclusion que le bonheur n'est pas qu'un sentiment agréable, mais a également un effet causal positif sur la réussite dans la vie en termes de santé, de travail et de relations. Le chemin menant de la réussite dans la vie au bonheur semble donc être une route à double sens.

5.2 *Le bien-être eudémonique*

Le bien-être peut prendre deux formes : le bien-être subjectif et le bien-être eudémonique (Ryan & Deci, 2001). Alors que le bien-être subjectif (le bonheur) correspond à l'expérience d'affects positifs, l'absence de problèmes et d'affects négatifs et une évaluation satisfaisante de la vie (figure 15.6), le bien-être eudémonique correspond à l'expérience de rechercher des défis, d'exercer des efforts, d'être pleinement engagé(e) dans ce que l'on entreprend et de vivre une expérience de flow, d'agir en accord avec ses valeurs, et le fait de se sentir en pleine vie et authentique (Ryan & Deci, 2001). Dans son essence, le bien-être eudémonique est donc la réalisation de soi. Aristote définissait le bien-être eudémonique comme les activités visant la poursuite de l'excellence. Selon les psychologues positifs, l'eudémonie correspond à un engagement actif dans une vie remplie de sens, même si cet engagement actif fait en sorte que la personne traverse des épreuves et de longues périodes d'absence d'épisodes affectifs positifs. Ceci est dû au fait que l'eudémonie ne concerne pas tellement le bonheur en soi, mais plutôt l'engagement, le sens et la réalisation de soi. Parmi les processus motivationnels discutés auparavant qui représentent le bien-être eudémonique, on retrouve l'individu entièrement fonctionnel (Rogers), l'actualisation de soi (Maslow), la satisfaction des besoins psychologiques (chapitre 6) et le fonctionnement de soi positif (chapitre 11). Les personnes étudiant le bien-être eudémonique ne défendent pas qu'il est plus important que le bien-être hédonique mais plutôt que toute analyse du bien-être psychologique devrait inclure le bonheur et le sens – c'est-à-dire, le bien-être subjectif (hédonique) et la croissance personnelle (Compton, Smith, Cornish & Qualls, 1996).

Lorsqu'on réfléchit au bien-être eudémonique, la question n'est pas tellement « Êtes-vous heureux(se) ? », mais plutôt « Vivez-vous une vie pleine de sens et de finalité, marquée par

Un sentiment de finalité	Une vie excitante
• Finalité dans la vie	• Sentiment d'excitation dans la vie
• Objectifs clairs dans la vie	• Sentiment de nouveauté dans chaque journée
• Accomplissement d'objectifs de vie	• Capacité à découvrir du sens

Tableau 15.4.
Les items qui représentent les deux facteurs du *Purpose in Life Test*

l'enthousiasme et des objectifs clairs ? ». L'une des façons d'évaluer le niveau de bien-être eudémonique est l'utilisation du *Purpose in Life Test* (PLT ; Schulenberg & Melton, 2010). Comme l'indique le tableau 15.4, le PLT évalue deux facteurs : le sentiment de finalité et l'excitation.

La recherche a mis en évidence deux antécédents principaux du bien-être eudémonique : la poursuite d'objectifs personnels de vie et la qualité des relations proches. En ce qui concerne les aspirations, la poursuite d'objectifs auxquels la personne adhère profondément (plutôt que d'objectifs imposés par la société) est un prédicteur du bien-être eudémonique (Sheldon & Elliot, 1999 ; Sheldon & Kasser, 1998). Les objectifs concordants avec le soi sont les objectifs qui satisfont les besoins psychologiques de base (l'autonomie, la compétence, l'affiliation) et sont alignés sur le soi réel de la personne. Ceci est dû au fait que l'expérience subjective d'autonomie, de compétence et d'affiliation a le rôle de « nutriments psychologiques » sous-jacents à la croissance personnelle et au bien-être eudémonique (Sheldon & Kasser, 1998). Évidemment, il y a beaucoup de gens qui ne poursuivent pas d'objectifs intrinsèques, satisfaisant les besoins psychologiques, et poursuivent au lieu de cela le prestige et la richesse. Bien que la poursuite d'objectifs extrinsèque et matérialistes soit répandue, elle forme néanmoins un obstacle fonctionnel au bien-être eudémonique (Kasser & Ryan, 1996). Le problème de la poursuite de la richesse et du prestige est que ce genre d'objectifs éloigne les gens de la poursuite d'objectifs intrinsèques qui satisfont les besoins psychologiques (Kasser, 2002). La poursuite d'objectifs matérialistes tend également à éloigner les gens des relations importantes de leur vie, car les gens qui font ce qu'il faut pour obtenir de la richesse et du prestige (p. ex., les bourreaux du travail, les personnes matérialistes) sont entièrement engagés vis-à-vis de ces objectifs plutôt que de passer du temps à s'impliquer dans les relations proches.

En termes de qualité des relations, le besoin psychologique qui prédit au mieux le bien-être eudémonique est l'affiliation. La satisfaction du besoin d'affiliation explique pourquoi la présence de relations interpersonnelles chaleureuses, remplies de confiance, intimes et soutenantes sont des prédicteurs aussi solides du bien-être eudémonique (DeNeve, 1999). Pour la plupart des psychologues positifs, la poursuite de relations de haute qualité est un facteur essentiel et fondamental du bien-être.

5.3 *L'optimisme*

La plupart des gens ne sont ni réalistes ni précis dans leur façon de penser. Nous pensons, pour la plupart d'entre nous, que nous sommes mieux que la moyenne, et cela dans toutes sortes de domaines (p. ex., la conduite automobile, l'enseignement, l'honnêteté, et j'en passe). Beaucoup d'entre nous ont en eux un préjugé de positivité. Cette tendance omniprésente à se voir sous un jour positif est associée au bien-être et aux performances renforcées (Taylor, 1989 ; Taylor & Brown, 1988). L'optimisme correspond au fait de s'attendre à ce que des événements positifs futurs aient lieu dans notre vie, alors que le pessi-

misme correspond au fait de s'attendre à des événements de vie négatifs (Peterson, 2000 ; Scheier & Carver, 1985, 1993). Les personnes optimistes croient que leurs actions mèneront à des résultats positifs. De ce fait, ces personnes ont tendance à exercer plus d'efforts pour obtenir ces résultats et tendent ensuite à utiliser des stratégies de résolution de problème relativement efficaces, proactives et préventives pour atteindre ces résultats (Carver, Scheier, Miller & Fulford, 2009).

Pour illustrer cette idée, imaginez un groupe d'adolescents de 13 ans à qui l'on pose la question suivante à propos de l'optimisme : « Quelle est votre attitude envers votre futur ? » On attend ensuite trois décennies, on les retrouve à l'âge de 43 ans afin de voir comment se passe leur vie (Daukantaite & Bergman, 2005). Ces chercheurs ont constaté que l'optimisme à l'âge adolescent était un bon prédicteur du bien-être et de la satisfaction de vie à l'âge adulte. Ces chercheurs ont continué à suivre ces participant(e)s jusqu'à l'âge de 49 ans (Daukantaite & Zukauskiene, 2012). Donc, lorsque les participant(e)s étaient âgé(e)s de 43 ans, les chercheurs ont évalué leur optimisme à l'aide de questions telles que :

- Le fait de réfléchir à mon avenir me procure de bons sentiments.
- Même lorsque je me retrouve dans une situation difficile, je suis convaincu que tout finira bien.

Ces chercheurs ont constaté, une fois de plus, que plus la personne était optimiste à l'âge de 43 ans, plus elle était satisfaite et heureuse à l'âge de 49 ans.

Évidemment, prendre ses désirs pour des réalités peut parfois faire plus de mal que de bien (Oettingen, 1996) et est souvent illusoire (Freud, 1927). Toutefois, les preuves empiriques étayent la conclusion que les gens optimistes mènent une vie plus satisfaisante que ne le font les gens qui ne sont pas optimistes. Les optimistes ont une meilleure santé psychologique et physique (Scheier & Carver, 1992), font davantage d'activités qui favorisent la santé (Peterson *et al.*, 1998), montrent une plus grande persistance et une résolution plus efficace des problèmes, et sont plus populaires socialement (Peterson, 2000). La raison en est que l'optimisme donne aux gens un sentiment d'espoir et de motivation, les convainc que leur avenir, par exemple leur rendement scolaire, leur santé personnelle et les relations interpersonnelles peuvent être améliorés (Seligman, 1991). Les psychologues positifs répliquent à leurs critiques en soulignant la différence entre optimisme et délire – en soutenant que l'optimisme, contrairement au délire, répond à la réalité (Taylor, Collins, Skokan & Aspinwall, 1989).

L'optimisme peut être enseigné et appris (Seligman *et al.*, 1995), mais il semble aussi inhérent à notre nature. L'optimisme est généralement appris au travers de la mise en œuvre de la stratégie cognitive du style explicatif optimiste (discuté dans le chapitre 10). Peterson (2006) postule que l'optimisme appris correspond à un travail acharné et donne l'exemple de la « technique de la chaise chaude » (*hot seat*, une expression pour décrire une situation à forte pression). Dans cette stratégie thérapeutique, la personne crée des dizaines de fiches, chacune d'entre elles décrivant un événement différent capable de l'énerver et de la pousser à bout, générant un sentiment d'impuissance (p. ex., votre supérieur(e) vous ignore en vous dépassant dans le couloir). Avec chaque nouvelle fiche (événement), la personne est supposée identifier les pensées immédiates, automatiques et pessimistes qui sont déclenchées. Ensuite, tout aussi rapidement, la personne doit évaluer les preuves de cette pensée pessimiste et alors générer une interprétation alternative et optimiste de l'événement (p. ex., une conséquence négative qui est instable et contrôlable au niveau attributionnel ; souvenez-vous de la figure 10.10). Lorsqu'on est doté d'optimisme, les

attentes et émotions plus positives permettent d'ouvrir la porte à de nouvelles stratégies d'adaptation et de nouvelles façons d'agir qui sont plus productives que les stratégies d'adaptation et les façons d'agir déjà présentes.

5.4 *Signification/Sens*

L'existentialisme est l'étude de l'isolement et de l'insignifiance de l'individu qui vit dans un univers indifférent. L'existentialisme a été étudié de deux façons – le pessimisme exacerbé de Sartre et l'optimisme et le sentiment de finalité de Victor Frankl. Bien que Frankl ait précédé la psychologie positive, sa logothérapie (logo = sens) a rendu populaire l'affirmation selon laquelle, bien que la vie en général n'ait pas de sens, chaque vie individuelle a beaucoup de sens. Pour Frankl, le sens est un besoin – un besoin de découverte et de réussite qui est tout aussi fondamental pour l'humanité que la faim. Face à la prise de conscience du vide existentiel (« Ma vie n'a pas de sens »), Frankl a postulé que cette conscience est le signal indiquant notre volonté de trouver du sens (tout comme la faim indique un besoin de nourriture).

Du point de vue de la psychologie positive, il est important de comprendre le sens et comment le cultiver, car les psychologues positifs cherchent à élever la vie des gens, afin de passer d'une vie simplement tolérable à une vie épanouissante, satisfaisante et remplie de sens. Une vie dépourvue de sens est une vie qui ne pourra être, au mieux, que tolérable. Une vie remplie de sens est une vie marquée par la présence de buts et de sens (Steger, 2009). Afin de donner à l'activité et à la lutte quotidiennes des buts, la personne doit générer des objectifs orientés vers l'avenir, par exemple essayer d'obtenir son diplôme d'études secondaires, tomber amoureux(se) pendant les vacances d'été, ou aller au paradis après la mort. Connecter l'activité de la journée à un objectif futur dote l'activité au quotidien d'un sens, d'une perspective qu'elle n'aurait pas autrement. La signification provient souvent du fait de trouver du sens dans son travail/ses accomplissements, ses relations, sa spiritualité ou le dépassement de soi (p. ex., ses enfants) (Emmons, 2003). Toutefois, la finalité et la signification ne doivent pas seulement être trouvées dans la vie, elles doivent également être créées. Le processus d'écriture, par exemple, est souvent bénéfique à la découverte et la création de sens dans la vie, en racontant un récit concernant la manière dont les événements de vie individuels peuvent être intégrés en une compréhension globale des valeurs personnelles, des forces et du sens (Baumeister & Vohs, 2002 ; King & Pennebaker, 1996).

Créer du sens/de la signification est un processus actif par lequel les gens interprètent les événements de leur vie (Taylor, 1983), y trouvent un bénéfice (Davis, Nolen-Hoeksema & Larson, 1998) et découvrent la signification de ce qui leur arrive (Park & Folkman, 1997). Autrement dit, les gens créent une signification en réponse à une crise de santé (p. ex., le cancer), à la perte d'un être cher, à un échec scolaire, au chômage et à l'épuisement professionnel (Baumeister & Vohs, 2002). Comme Frankl le disait souvent (en paraphrasant), ce n'est pas la réussite qui est notre plus grand accomplissement, mais plutôt le fait d'affronter un défi difficile avec dignité et intégrité. Les gens qui réussissent à créer du sens lors d'une crise le font généralement d'abord en formulant l'événement comme étant un fardeau ou un mauvais événement. Ils expliquent ensuite comment cet événement a installé progressivement une trajectoire d'évolution où il a été finalement traduit en une conséquence positive. Ce faisant, ils utilisent essentiellement le fardeau comme un tremplin pour créer un soi doté d'atouts, tels que la finalité, la bonté morale et la forte efficacité (McAdams, Diamant, de St-Aubin & Mansfield, 1997). En revanche, les personnes qui

n'affrontent pas les fardeaux de la vie avec finalité, bonté morale et efficacité (c'est-à-dire sens/signification) sont plus susceptibles de souffrir de pathologie mentale dans le sillage de l'événement perturbant (McAdams, 1993, 1996). De ce point de vue, l'acte de création de sens permet de prévenir une maladie future (p. ex., la dépression).

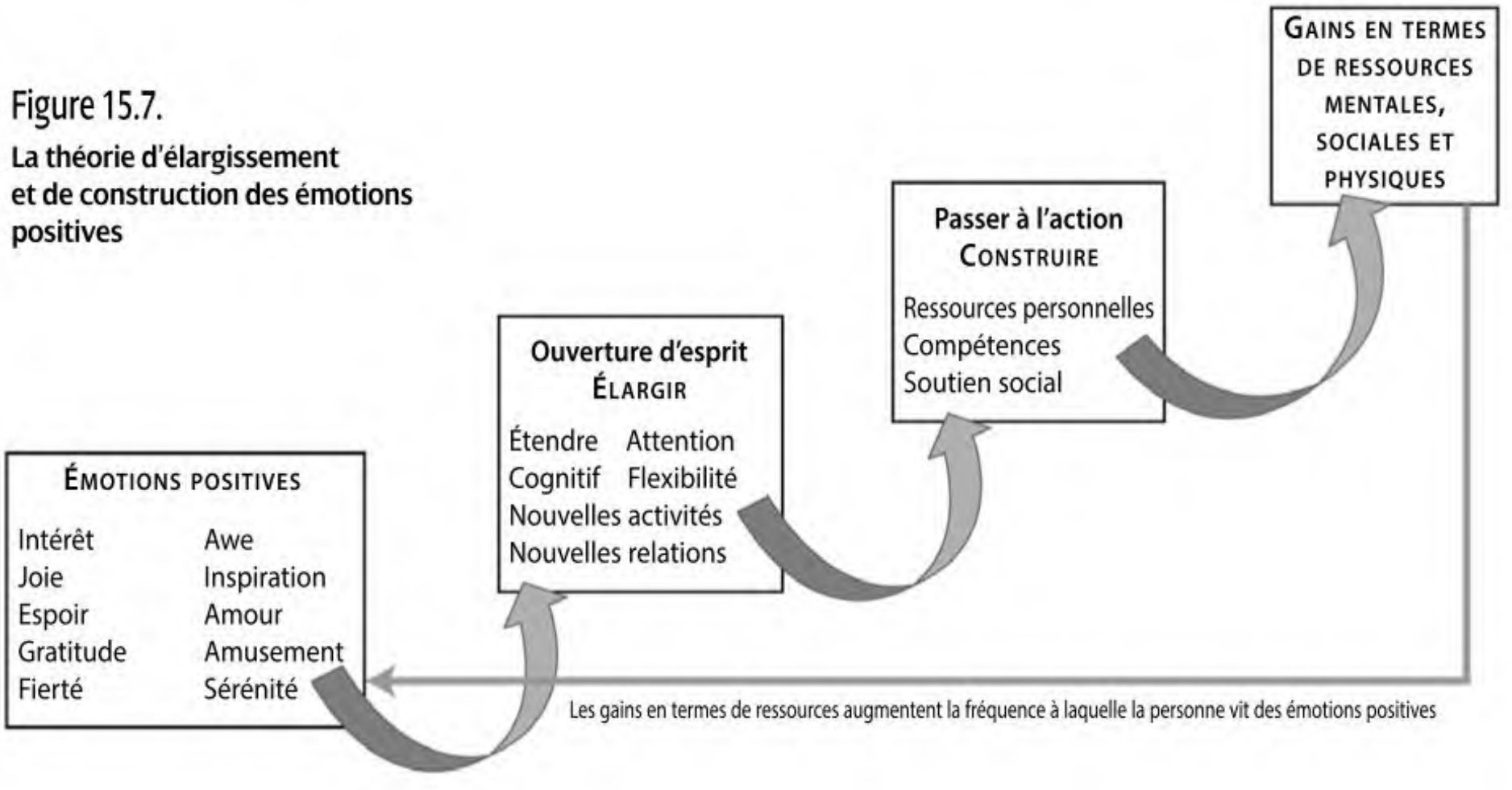
5.5 *La positivité*

La positivité représente les émotions positives de la vie : la joie, la gratitude, la sérénité, l'intérêt, l'espoir, la fierté, l'amusement, l'inspiration, l'émotion de *awe* (émerveillement), et l'amour (Fredrickson, 2009). Ces émotions ont un fonctionnement qui est différent de leurs équivalents négatifs. Les émotions négatives telles que la colère, le dégoût et la peur captent et limitent notre attention sur l'objet de l'environnement qui est la source de l'émotion négative. Si nous sommes en train de manger un plat, et qu'un insecte traverse notre assiette, nous ressentons rapidement une forte émotion de dégoût qui retient toute notre attention sur ce que fait l'insecte et la manière dont nous pouvons nous débarrasser de celui-ci et du plat gâché. Le groupe d'émotions positives qui représentent la positivité fonctionne différemment. Les émotions positives sont subtiles et élargissent l'attention, au lieu de la rendre plus étroite.

La théorie « construction-et-élargissement » (« *broaden-and-build* ») de la positivité postule que les expériences émotionnelles positives élargissent les répertoires de pensées-action de la personne, et cette plus grande ouverture d'esprit mène ensuite à des actions qui construisent ou font grandir les ressources personnelles listées dans le tableau 15.3 et la figure 15.5 (Cohn & Fredrickson, 2009 ; Fredrickson, 2009). Le terme d'« élargissement » indique que les gens deviennent plus ouverts d'esprit et plus flexibles cognitivement, vu que l'affectivité positive élargit ou étend les pensées qui viennent à l'esprit (Isen & Daubman, 1984), ce qui développe la créativité (Isen *et al.*, 1985), la résolution de problème (Isen, Daubman & Nowicki, 1987) et les envies d'explorer et de jouer (Isen & Reeve, 2005). Cet élargissement de la cognition et de l'expérience permet aux gens de s'engager dans les actions qui construisent les ressources mentales (faciliter l'apprentissage), les ressources

Figure 15.7.

La théorie d'élargissement et de construction des émotions positives



sociales (faciliter les relations) et les ressources physiques (faciliter la santé ; Fredrickson, 2009). Les gains en termes de ressources mentales, sociales et physiques augmentent à leur tour la probabilité et la fréquence avec laquelle la personne va vivre des émotions positives à l'avenir. La figure 15.7 représente de manière graphique le processus des émotions positives selon la théorie d'élargissement et de construction. Comme vous pouvez le voir, les événements dans la figure 15.7 indiquent une spirale ascendante vers un fonctionnement positif, car les émotions positives inspirent des façons de penser et d'agir qui développent les forces qui augmentent la probabilité de ressentir des émotions positives.

La théorie d'élargissement et de construction des émotions positives a été mise au point pour expliquer les conditions dans lesquelles les gens s'épanouissent et se développent, plutôt que faire du sur place et de stagner. Pour s'épanouir, il semblerait que les expériences d'émotions positives doivent l'emportent sur les expériences d'émotions négatives. Dans ses travaux initiaux, Fredrickson a observé des personnes et des groupes afin de mettre en évidence les conditions dans lesquelles il y a épanouissement et croissance personnelle/sociale. Elle a constaté qu'un flux d'expérience dans lequel les émotions positives étaient au moins trois fois plus nombreuses que les émotions négatives était le point charnière menant à la positivité. Pour Fredrickson (2009), le fait d'atteindre cette proportion de trois à un entre les émotions positives et les émotions négatives (le rapport exact était de 2.9 à 1) est une condition nécessaire pour que les émotions positives puissent s'accumuler et se renforcer mutuellement de façon à créer ce fameux point charnière à partir duquel la stagnation se transforme en épanouissement. Ceci soulève la question pratique suivante : que peut-on faire durant la journée afin d'atteindre ce point de basculement ? Pour y répondre, nous allons passer au sujet des interventions et de la thérapie au sein du cadre théorique de la psychologie positive.

6. Interventions

Comparée à la plupart des autres types de thérapie (p. ex., la thérapie cognitivo-comportementale), la psychologie positive ne dispose pas encore d'un nombre de techniques d'intervention validées. Afin de jeter les bases sur lesquelles de telles techniques peuvent être construites, un groupe d'auteurs a mis au point et recommandé les quatre « exercices de bonheur » suivants (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005) :

1. *Visite de gratitude*. Écrire et remettre une lettre de gratitude à quelqu'un qui a été très gentil avec vous mais que vous n'avez jamais réellement remercié.
2. *Trois bonnes choses dans votre vie*. À la fin de chaque journée, notez trois choses qui se sont bien passées et identifiez la cause de chaque chose.
3. *Vous au meilleur de votre forme*. Décrivez par écrit une occasion lors de laquelle votre fonctionnement était optimal. Réfléchissez aux ressources personnelles qui ont rendu ce fonctionnement possible.
4. *Identifiez vos forces personnelles*. Identifiez cinq forces personnelles (à partir d'une liste telle que celle présentée dans le tableau 15.3) et trouvez une façon d'utiliser chaque force d'une nouvelle façon.

En testant les bénéfices de ces interventions thérapeutiques, la stratégie empirique générale a été d'évaluer le niveau de base de bien-être et de mal-être psychologiques (bonheur

et dépression) des membres de la communauté, de demander à ces individus d'effectuer l'un des exercices décrits ci-dessus pendant plusieurs semaines, et ensuite de réévaluer le bien-être et mal-être psychologiques des participant(e)s au fil du temps (après une semaine, après un mois, après six mois) afin de voir comment chaque exercice augmente de manière longitudinale le bien-être et diminue de manière longitudinale le mal-être.

Prenons le cas de l'exercice de gratitude, qui dans la plupart des études semble être l'exercice le plus efficace des quatre décrits ci-dessus (Seligman *et al.*, 2005). Dans une étude, il était demandé à des étudiant(e)s d'écrire des lettres de gratitude une fois par semaine pendant un mois (Toepfer, Cichy & Peters, 2012). On leur demandait d'écrire des lettres de gratitude profondes qui exprimaient une appréciation sincère de l'aide précieuse et altruiste de l'autre personne. Comparativement au groupe contrôle, on constatait chez les personnes ayant écrit des lettres de gratitude une augmentation du bonheur et de la satisfaction de vie et une diminution de la dépression. La conclusion semble être que les personnes heureuses tendent à être des personnes reconnaissantes (Watkins, 2008).

Une autre équipe de chercheurs a travaillé en collaboration avec des élèves portugais de l'enseignement primaire et leurs instituteurs, institutrices et parents pour renforcer chez ces enfants la force psychologique qu'est l'espoir (Marques, Lopez & Pais-Ribeiro, 2011). Pour ces chercheurs, l'espoir est la capacité de (1) conceptualiser un but à poursuivre, (2) générer une stratégie spécifique pour atteindre ce but et (3) développer la confiance requise pour maintenir les efforts nécessaires pour attendre ce but (p. ex., fixer un but, adopter une croyance de maîtrise, et développer de l'auto-efficacité, respectivement; Snyder, 2002). Les élèves étaient invités à participer à une intervention de cinq semaines intitulée « Construire de l'espoir pour l'avenir », lors de laquelle ils étaient encouragés à conceptualiser un objectif clair à poursuivre, généraient un éventail de stratégies possibles pour atteindre le but, et apprenaient ensuite à réexaminer les obstacles afin de les voir comme des défis. L'espoir, la satisfaction de vie et l'estime de soi des enfants étaient évalués avant l'intervention (une mesure du niveau de base), immédiatement après la fin de l'intervention, six mois plus tard, et une nouvelle fois 18 mois plus tard. Comme vous pouvez le voir dans la figure 15.8, on constatait chez les enfants ayant participé à l'intervention une augmentation significative de l'espoir, de la satisfaction de vie (non représenté dans la figure) et de l'estime de soi. De plus, ces augmentations se maintenaient plus d'un an après la fin de l'intervention.

Les bénéfices obtenus à partir de ces « interventions basées sur les forces » de la psychologie positive varient de faibles à modérés, mais ne sont jamais importants (Quinlan, Swain & Vella-Brodrick, 2012). Les interventions consistant à demander aux gens d'identifier

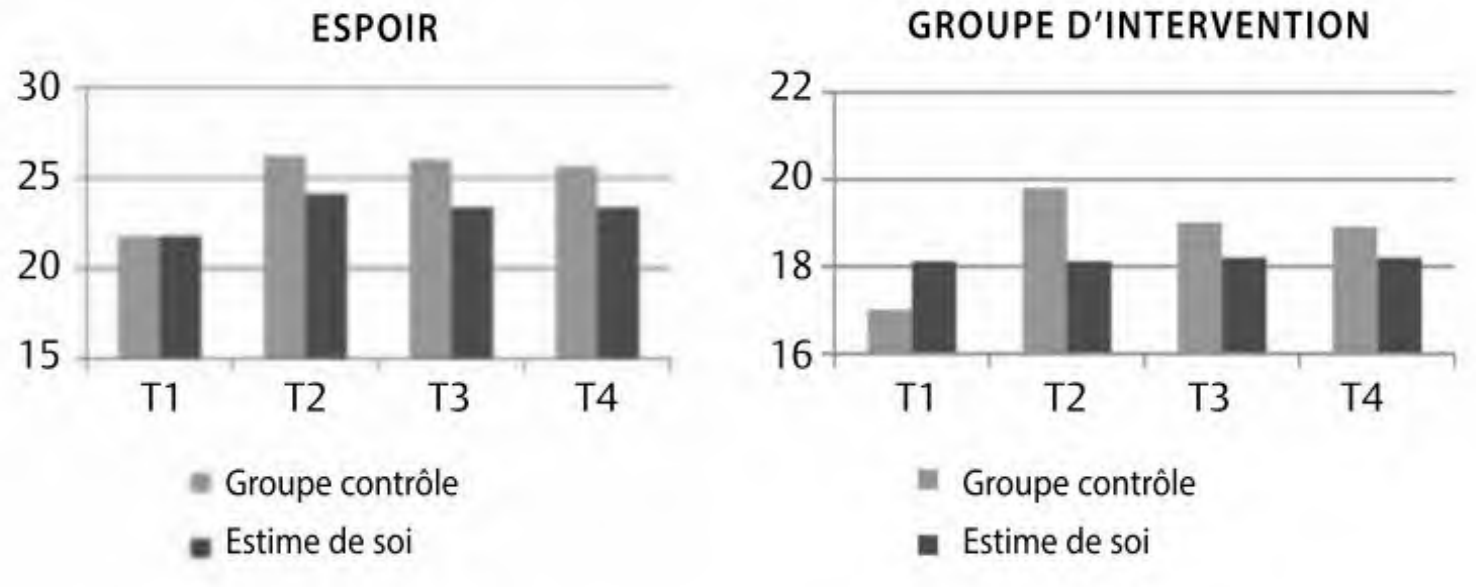


Figure 15.8.
Les scores d'espoir et d'estime de soi au cours du temps chez des enfants ayant et n'ayant pas participé à l'intervention « Construire de l'espoir pour l'avenir »

leurs forces, telles que les quatre indiquées ci-dessus, ne produisent généralement que des bénéfices limités. La force des interventions qui tendent à produire des bénéfices modérés sont celles qui dépassent l'identification des forces pour inclure leur développement, comme dans l'intervention « Construire de l'espoir pour l'avenir » décrite ci-dessus.

7. Critiques

Après avoir passé quelques heures à lire Maslow, Rogers ou un article sur la psychologie positive, il est facile de vous sentir bien et optimiste en ce qui vous concerne ou en ce qui concerne les êtres humains en général. Par exemple, si vous lisez l'un des 15 chapitres du livre de Rogers (1980), *A Way of Being* (*Une manière d'être*), vous éprouverez probablement un sentiment d'enrichissement personnel. Encore faut-il raccorder l'optimisme de l'humanisme et de la psychologie positive avec la réalité quotidienne, et se demander s'il est naïf de parler de la nature humaine comme intrinsèquement bonne. Si la nature humaine a besoin de soutien affectif plutôt que de contraintes, on peut se demander pourquoi la haine, les préjudices, les crimes, l'exploitation et la guerre persistent à travers l'histoire humaine (Geller, 1982). Peut-être qu'à la réflexion, les gens ne sont pas si intrinsèquement honorables et dignes de confiance. Peut-être qu'ils ont en eux-mêmes non seulement des potentialités positives, mais aussi un potentiel de destruction qui les menace eux-mêmes et les autres (Baumeister & Campbell, 1999 ; May, 1982 ; Staub, 1999). On peut imaginer les conséquences néfastes de l'attitude de parents ou d'un gouvernement qui supposent l'existence de priorités internes bienveillantes et ferment ainsi les yeux sur les conduites inadéquates de leurs enfants ou des citoyens (Bandura, 1999). L'idée que « le mal est plus fort que le bien » semble donc avoir une base de vérité au niveau pratique. Il semble que le point de vue humaniste ne prend en compte qu'une partie seulement de la nature humaine.

Une deuxième critique est que les théoriciens humanistes utilisent un certain nombre de concepts vagues et mal définis. Il est difficile, par exemple, de déterminer avec précision ce qu'est un « processus d'évaluation organismique » et un « individu pleinement opérationnel ». Tout concept théorique qui échappe à une définition opérationnelle précise doit rester scientifiquement douteux. C'est pourquoi les points de vue humanistes sur la motivation ont été sévèrement critiqués (Daniels, 1988 ; Neher, 1991), et ces critiques ont été instrumentales pour l'ascension et la popularité de la psychologie positive.

Une troisième critique consiste à se demander ce qui est *vraiment* voulu ou ce qui est *vraiment* nécessaire au travers de l'aspiration à la réalisation (Geller, 1982). L'apprentissage précoce et la socialisation peuvent également susciter la conviction personnelle qu'une manière de penser ou de se comporter est juste et naturelle. Par exemple, si une personne est sûre à 100 % que l'avortement est mal et doit être refusé, comment lui est-il possible de savoir avec certitude qu'une telle préférence est un produit du processus d'évaluation organismique plutôt qu'une intériorisation des conditions du mérite provenant de la société ? Il est difficile de remonter aux origines de la véritable source de la connaissance du bien et du mal. Si les normes du bien et du mal sont intériorisées à partir de la petite enfance, une personne peut se tromper en pensant que ses préférences sont vraiment les siennes propres, plutôt que celles de ses parents.

Résumé

La psychologie humaniste souligne les notions de potentialité intrinsèque, de holisme et d'aspiration vers l'accomplissement personnel. En pratique, la psychologie humaniste consiste à identifier et à développer le potentiel humain. La psychologie positive examine la vie d'une personne et demande : « Qu'est-ce qui pourrait être ? » En pratique, la psychologie positive cherche à construire les forces des personnes dans le but de cultiver le bien-être psychologique.

Pour Maslow, la réalisation de soi d'une personne réside dans son accomplissement total et l'utilisation de ses propres talents, capacités et potentialités. Dans sa hiérarchie des besoins, Maslow distingue entre les besoins de déficience et les besoins de croissance. Pour Rogers, un besoin fondamental, à savoir l'aspiration à la réalisation, englobe et coordonne tous les autres motifs autour d'un objectif fondamental qui est l'amélioration et l'accomplissement de soi. Avec la socialisation, les enfants apprennent les conditions du mérite de la société sur la base desquelles leur comportement et leurs caractéristiques personnelles sont jugés. Par conséquent, chacun d'entre nous vit dans deux mondes, le monde intérieur de l'aspiration à la réalisation et de l'évaluation organismique et le monde extérieur des priorités sociales, des conditions de mérite et du regard conditionnel. Lorsque les gens s'éloignent de l'évaluation organismique en allant vers des conditions externes du mérite, ils adoptent des façades et rejettent ou nient leurs caractéristiques, leurs préférences et leurs croyances personnelles. Les termes *congruence* et *incongruence* décrivent la mesure dans laquelle un individu nie et rejette ses qualités personnelles (incongruence) ou accepte l'ensemble de ses caractéristiques et désirs personnels (congruence). L'individu congruent et pleinement opérationnel vit en accord avec l'aspiration à la réalisation et éprouve donc un sentiment clair d'autonomie, d'ouverture à l'expérience et de croissance personnelle.

Les orientations de causalité reflètent le degré d'autodétermination dans la personnalité et concernent les différences dans la compréhension de ce qui provoque et régule le comportement des personnes. Pour la personne ayant une orientation causale fondée sur l'autonomie, le comportement survient en réponse aux besoins et aux intérêts, avec un sentiment fort de choix personnel. Pour la personne ayant une orientation causale fondée sur le contrôle, les guides internes sont relativement ignorés. Au contraire, le comportement survient en réponse à des attentes et à des commandes externes et des indicateurs de salaire, de statut et de récompenses extrinsèques. Les personnes axées sur l'autonomie vivent un fonctionnement plus positif que celui vécu par les individus axés sur le contrôle, y compris une plus grande congruence entre attitude et comportement et un maintien à plus long terme des changements de comportement qu'ils tentent d'accomplir dans leur vie, comme perdre beaucoup de poids.

Un engagement fort dans les conditions du mérite dictées par la société conduit les personnes dans un processus de recherche de validation auprès des autres. Dans l'interaction sociale, les individus en quête de validation s'efforcent de prouver leur mérite, leur compétence et leur sympathie. Ces individus sont plus vulnérables à l'anxiété et à la dépression. En revanche, les individus en quête de croissance concentrent leurs aspirations sur l'apprentissage, l'amélioration et l'atteinte de leur potentiel personnel.

Les relations interpersonnelles soutiennent l'aspiration à la réalisation de quatre façons au moins : en aidant les autres (comme dans la thérapie), en nouant des relations authentiques avec les autres, en favorisant la liberté d'apprendre (comme en éducation), et en permettant de s'autodéfinir. Les relations interpersonnelles caractérisées par la chaleur, l'authenticité, l'empathie, l'acceptation et la confirmation de la capacité de l'autre personne à l'autodétermination, fournissent le climat social qui soutient de manière optimale l'aspiration à la réalisation. Un autre problème qui a fait débat chez les psychologues humanistes est celui du mal, à savoir à quel point la nature humaine est intrinsèquement mauvaise, et pourquoi certaines personnes prennent plaisir à infliger des souffrances à autrui. Certains penseurs humanistes soutiennent que la nature humaine est fondamentalement bonne et que le mal se manifeste lorsque la personne a connu des préjudices. D'autres huma-

nistes supposent que la bienveillance et la malveillance sont inhérentes à chaque personne, autrement dit que la nature humaine a besoin d'intérioriser un système de valeurs bienveillantes afin de pouvoir éviter le mal.

La psychologie positive se penche sur la santé mentale des gens et la qualité de leur vie en se demandant : « Qu'est-ce qui pourrait être ? » Elle cherche à construire les forces des personnes et fait de l'étude de ces forces son objet. La psychologie positive accorde une importance particulière au bonheur, qui implique à la fois le bien-être subjectif – les affects positifs, l'absence d'affects négatifs, la satisfaction de vie – et le bien-être eudémonique – la réalisation de soi au travers de la poursuite d'authenticité et de croissance personnelle. L'épanouissement ne se limite pas à l'absence de maladie mentale et dépend du bien-être qui provient de la croissance personnelle continue, de relations de haute qualité et d'une vie marquée par une perspective, l'optimisme, le sens et le bien-être eudémonique. Pour cultiver ces forces, la thérapie de la psychologie positive propose des « exercices de bonheur » tels que les visites de gratitude.

Ce chapitre se termine en passant en revue un certain nombre de critiques portées à l'égard de la compréhension humaniste de la motivation, notamment son optimisme exagéré, ses concepts scientifiques vagues et l'origine inconnue des guides internes.

Lectures pour aller plus loin

Théoriciens humanistes

Hardeman, M. (1979). A dialogue with Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, *19*, 23-28.

Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology : A study of science* (Vol. 3, pp. 184-256). New York : McGraw-Hill.

Rogers, C.R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychology*, *35*, 7-22.

Tests empiriques des hypothèses humanistes

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). The General Causality Orientations Scale : Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*, 109-134.

Dykman, B.M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression : Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 139-158.

Sheldon, K.M., Arndt, J., & Houser-Marko, L.I. (2003). In search of the organismic valuing process : The human tendency to move towards beneficial goal choices. *Journal of Personality*, *71*, 835-869.

Psychologie positive

Marques, S.C., Lopez, S.J., & Pais-Ribeiro, J.L. (2011). « Building hope for the future » : A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, *12*, 139-152.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.

Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress : Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*, 410-421.

Toepfer, S.M., Cichy, K., & Peters, P. (2012). Letters of gratitude : Further evidence for author benefits. *Journal of Happiness Studies*, *13*, 187-201.

CHAPITRE 16

La motivation inconsciente

Sommaire

1. **Perspective psychanalytique** 503
2. **L'inconscient** 508
3. **La psychodynamique** 515
4. **La psychologie du moi** 520
5. **Théorie de la relation d'objet** 526
6. **Critiques** 529

Imaginez que vous accompagniez un ami chez une psychiatre. Pour commencer la séance, votre ami est mis sous hypnose. Une fois hypnotisé, la psychiatre suggère que votre ami ait apporté un journal à cette séance et qu'une fois réveillé, il aura envie de le lire. En réalité, votre ami n'a pas apporté de journal. De plus, la thérapeute suggère que, dès son réveil, votre ami va chercher ce journal, mais sera incapable de le trouver. La thérapeute dit à votre ami qu'après plusieurs minutes de recherche infructueuse, une idée traversera son esprit : une autre personne a pris son journal – et cette autre personne l'a, en fait, volé.

La thérapeute suggère également que la découverte de votre ami va le mettre en colère. En outre, la thérapeute dit à votre ami de diriger cette colère sur le voleur. Malheureusement pour vous, la psychiatre dit aussi à votre ami que vous êtes ce voleur. Puis elle dit à votre ami que, dans sa crise de colère, il cherchera d'abord à parlementer, puis exigera que vous lui rendiez son journal. Pour conclure la séance d'hypnose, la psychiatre dit à votre ami qu'il va oublier que la source de toute cette (dés)information était une série de suggestions que lui a donnée la thérapeute.

Votre ami se réveille. Il commence à bavarder tranquillement à propos des événements de la journée, puis remarque : « Au fait, cela me rappelle d'ailleurs quelque chose que j'ai lu dans le journal d'aujourd'hui. Je vais vous montrer. » Votre ami regarde autour de lui, ne voit pas son journal et commence à le chercher. Vous commencez à vous sentir légèrement anxieux(se), parce que vous étiez avec votre ami toute la journée et vous savez qu'il n'a ni acheté ni lu aucun journal. Puis, soudainement, il se tourne vers vous avec un regard menaçant. Votre ami vous accuse d'avoir volé son journal, et il veut à présent le récupérer. Vous commencez à penser que venir avec votre ami n'était pas une très bonne idée, et vous dites, d'un air penaud, que vous ne savez rien à propos du journal. Mais votre ami insiste. Il est vraiment bouleversé. Piquant une colère, il vous accuse avec force d'avoir volé son journal. Il va même plus loin, en disant que vous l'avez pris car vous n'aviez pas assez d'argent pour en acheter un par vos propres moyens. Pour étayer son accusation, il dit que quelqu'un vous a vu voler son journal et l'a informé à ce sujet.

Ce n'est plus drôle du tout. Votre ami croit réellement que vous avez volé son journal, et il veut vraiment le récupérer.

Qu'est-ce que cette séance d'hypnose est censée illustrer (basé sur Fromm, 1941) ? Ce scénario illustre que les êtres humains peuvent avoir des pensées, des sentiments et des émotions qu'ils ressentent subjectivement comme étant les leurs, alors que ces pensées et sentiments ont été incorporés à partir d'une autre source. Votre ami voulait quelque chose, voulait vous montrer un article dans le journal. Il avait une pensée, à savoir que vous aviez volé son journal. Et il a senti quelque chose, de la colère contre un présumé voleur. Mais les désirs de votre ami, ses pensées et ses sentiments n'étaient pas les siens, au sens où ils ne provenaient pas de lui. Pourtant, votre ami a agi comme si ces désirs, pensées et sentiments étaient les siens. Une telle démonstration de la suggestion post-hypnotique

témoigne du paradoxe suivant : si nous pouvons être sûrs de ce que nous voulons, pensons et sentons, nous pouvons également avoir peu d'idées quant à la source de ce que nous voulons, pensons et sentons. L'ensemble de ce scénario témoigne de l'idée que la motivation peut provenir d'une source qui se trouve en dehors de la conscience et de l'intention délibérée.

1. Perspective psychanalytique

Contrairement à l'approche humaniste (chapitre 15), l'approche psychanalytique présente une image déterministe et pessimiste de la nature humaine. La psychanalyse est déterministe en ce sens qu'elle considère que la cause ultime de la motivation et du comportement découle des impulsions biologiquement déterminées et socialement acquises qui déterminent nos désirs, nos pensées, nos sentiments et nos comportements, que cela nous plaise ou non. La psychanalyse est encore déterministe en affirmant que la personnalité change peu après la puberté. Ainsi, de nombreuses impulsions motivationnelles d'un adulte peuvent être attribuées à des événements qui ont eu lieu dans l'enfance. La motivation survient comme quelque chose qui nous arrive, plutôt que comme quelque chose que l'on choisit de créer. La psychanalyse est aussi relativement pessimiste dans ses tonalités, car elle met l'accent sur les envies sexuelles et agressives, les conflits, l'anxiété, la répression, les mécanismes de défense, et une foule de charges émotionnelles, de vulnérabilités et de défauts de la nature humaine. Elle voit l'anxiété comme une fatalité et l'effondrement de la personnalité comme une question de degré plutôt que comme un événement exceptionnel qui arrive seulement à certains d'entre nous. Nous sommes tous accablés par la culpabilité ; l'anxiété est notre compagne permanente ; le narcissisme et l'homophobie nous sont habituels ; et les distorsions de la réalité sont souvent notre *modus operandi*. Ce n'est pas une belle image, dit Freud, mais c'est la réalité. Dans son esprit, Freud n'était pas un pessimiste ; il était réaliste.

La psychanalyse est étrangement séduisante et merveilleusement populaire. Une partie de son attrait vient du fait qu'en lisant la théorie psychanalytique, le lecteur se trouve confronté à des aspects difficiles de la nature humaine. Selon la psychanalyse, les gens « sont plus intéressés par l'obtention du plaisir sexuel qu'ils ne veulent l'admettre » ; ils ont « des colères aveugles, des convoitises sauvages, et des désirs infantiles parasitaires » (Holt, 1989). Ces aspects mystérieux de la nature humaine nous fournissent une énigme psychologique qui attise notre curiosité. Qui peut résister à vouloir en apprendre davantage sur une théorie qui révèle les secrets de l'esprit – c'est-à-dire les amours secrets et les jalousies, les fantasmes et les désirs, les souvenirs de choses accomplies et non accomplies, et toutes sortes d'intrigues et de désespoirs cachés ?

Une partie de l'attrait de la psychanalyse réside dans le fait qu'elle fait de l'inconscient son objet. Ainsi, la psychanalyse va volontiers « où aucune théorie n'est allée auparavant » (pour paraphraser Star Trek) – dans les rêves, l'hypnose, les souvenirs inaccessibles, les fantasmes et toutes les forces cachées qui forment nos motivations et nos comportements à notre insu, sans notre consentement. Ce faisant, la psychanalyse offre une chance de parler d'un sujet profondément intéressant, à savoir le contenu de notre expérience subjective privée, et la raison pour laquelle nos désirs et nos craintes non voulus s'y logent.

1.1 *Psychanalyse et approche psychodynamique*

Il y a quelques décennies, les termes « psychanalytique » et « psychodynamique » pouvaient être utilisés comme des synonymes. Cependant, un nombre croissant de chercheurs se sont retrouvés dans une position inconfortable : ils et elles étaient intéressé(e)s par l'étude des processus mentaux inconscients mais ne désiraient pas étudier ces processus dans la cadre théorique de Freud. Ils et elles rejetaient, par exemple, le pouvoir explicatif de la théorie de la motivation du double instinct de Freud (discuté plus bas), mais se centraient sur l'étude empirique des processus mentaux inconscients, définis, dans un sens large, comme la motivation, les affects, les sentiments, les besoins, les motifs, et même l'intuition et les pressentiments. Aujourd'hui, le terme psychanalytique s'applique aux praticiens qui restent attachés à la plupart des principes freudiens traditionnels. Le terme psychodynamique concerne l'étude des processus mentaux inconscients et dynamiques. En d'autres termes, on peut étudier les processus mentaux inconscients (p. ex., les préjugés, la dépression, la suppression de pensée, les mécanismes de défense) à l'intérieur ou en dehors de la tradition freudienne. Ainsi, de nombreux chercheurs étudient les processus psychodynamiques sans adopter l'approche psychanalytique.

La figure 16.1 transmet de manière graphique l'idée que la motivation inconsciente peut être étudiée au sein ou en dehors d'une compréhension freudienne de l'inconscient. En ce qui concerne les processus motivationnels inconscients de type psychodynamique, les chercheurs étudient soit l'inconscient adaptatif, soit les motifs implicites. Le chapitre 7 a présenté des résultats et conclusions concernant les motifs implicites de réussite, d'affiliation et de pouvoir. Ce chapitre-ci y ajoute l'étude empirique de l'inconscient adaptatif. Il s'agit d'un apport riche dont l'objectif est de comprendre la motivation et les émotions, car l'inconscient adaptatif s'est révélé être un entrepôt riche en activité mentale. Un exemple de produit de cette tradition de recherche est l'*Implicit Association Test* ou IAT (voir encadré 7.1).

Imaginez être assis(e) en face d'un ordinateur pour passer l'IAT (Greenwald & Farnham, 2000 ; Lane, Banaji, Nosek & Greenwald, 2007 ; https://implicit.harvard.edu/implicit/demo). Des images apparaissent à l'écran, et vous devez appuyer sur une touche dès que vous parvenez à catégoriser le stimulus dans un groupe ou dans l'autre. L'IAT mesure le temps

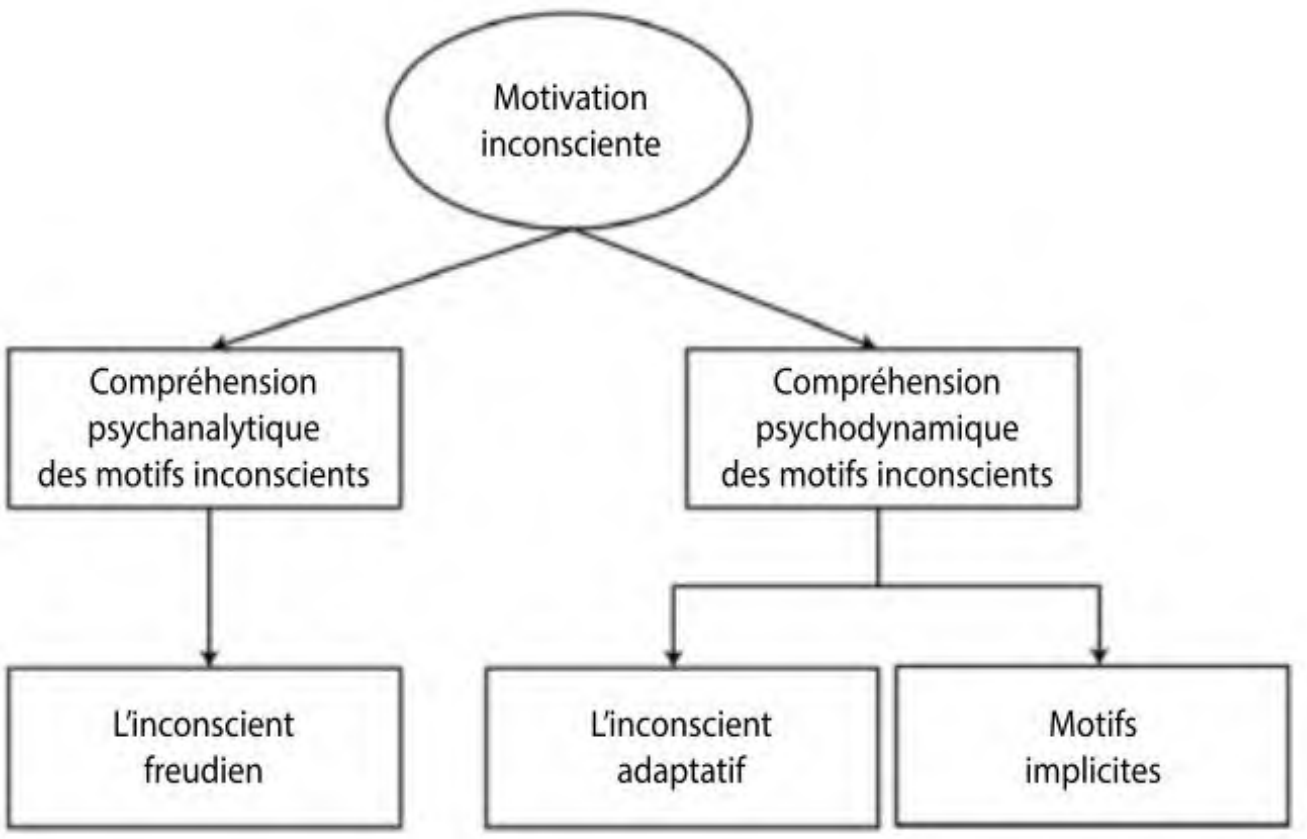


Figure 16.1.
Trois façons d'étudier la motivation inconsciente

que cela vous prend pour effectuer cette catégorisation (latence de réponse). Plus précisément, l'IAT est composé de quatre étapes :

1. Appuyez sur une des deux touches (*e* ou *i*) pour des visages de personnes noires ou blanches. Par exemple, chaque fois que le visage d'une personne blanche apparaît, appuyez sur *e* ; chaque fois que le visage d'une personne noire apparaît, appuyez sur *i*.
2. Appuyez sur une des deux touches (*e* ou *i*) pour des mots ayant une valence soit positive (joyeux) soit négative (pourri). Par exemple, chaque fois qu'un mot positif apparaît, appuyez sur *e* ; chaque fois qu'un mot négatif apparaît, appuyez sur *i*.
3. Appuyez sur *e* à chaque fois qu'un visage de personne blanche ou un mot négatif apparaît ; appuyez sur *i* chaque fois qu'un visage de personne noire ou un mot positif apparaît.
4. Appuyez sur *e* à chaque fois qu'un visage de personne noire ou un mot négatif apparaît ; appuyez sur *i* chaque fois qu'un visage de personne blanche ou un mot positif apparaît.

Le fait d'appuyer plus rapidement sur les touches pour les associations noir-positif et blanc-négatif que pour les associations blanc-positif et noir-négatif lors des étapes 3 et 4 indique que l'association avec la valence positive est plus forte pour le concept de « personnes noires » que pour le concept de « personnes blanches ». Une autre façon de désigner cette « association plus forte » est le préjugé. Ces *associations automatiquement activées* mesurées par l'IAT ne corrèlent pas avec les attitudes autorapportées par les gens, et ce manque de concordance suggère une différence entre les préjugés conscients ou explicites et les préjugés inconscients ou implicites. Les IAT, en utilisant des images différentes, peuvent prédire un large éventail de variables, au-delà des préjugés raciaux : des IAT ont été développés, entre autres, pour évaluer les préjugés liés au genre, à l'obésité, à l'âge et à la nationalité. Des IAT ont également été développés pour évaluer des préférences pour des marques (p. ex., Coca-Cola *vs* Pepsi, Apple *vs* Samsung), les préférences politiques, et même les anxiétés et les phobies (Greenwald, Poehlman, Uhlmann & Banaji, 2009).

Ce chapitre aborde principalement la motivation inconsciente psychodynamique, et ce de façons qui ne sont pas nécessairement basées sur les principes freudiens traditionnels. Mais pour comprendre le fondement de la perspective psychanalytique, il faut commencer là où Freud a commencé : à savoir sa théorie controversée du double instinct.

1.2 *Théorie du double instinct*

Sigmund Freud, médecin de formation, considérait la motivation comme régulée par des forces biologiques impulsives. L'organisme humain était considéré comme un système énergétique complexe organisé dans le but d'augmenter et de diminuer ses énergies à travers le comportement. Certains comportements augmentent l'énergie de l'organisme (manger, respirer), alors que d'autres l'affaiblissent (travailler, jouer). Une des énergies de l'organisme est mentale, et l'esprit a besoin de l'énergie mentale pour exercer ses fonctions (p. ex., penser, se souvenir). L'esprit reçoit cette énergie psychique de l'énergie physique de l'organisme. La source de toute énergie physique est la pulsion biologique (ou l'instinct), qui est une force biologiquement enracinée, « jaillissant au sein de l'orga-

nisme et pénétrant l'esprit » (Freud, 1915). Ainsi, les pulsions instinctives de l'organisme expliquent la source de toute motivation.

Pour Freud, il y avait autant de pulsions biologiques que de besoins différents de l'organisme (p. ex., la nourriture, l'eau, le sommeil). Mais Freud reconnaissait qu'il y avait trop de besoins différents de l'organisme à énumérer. Au lieu de compiler une taxonomie complète des pulsions de l'organisme, Freud (1920, 1923) a insisté sur deux catégories générales : les instincts de vie et les instincts de mort.

La première classe d'instincts – Eros, les instincts de vie – est la plus facile à définir. Ces instincts maintiennent la vie et assurent la survie des individus et des groupes (espèces). Ainsi, les instincts de nourriture, d'eau, d'air, de sommeil et autres, contribuent tous à la vie et à la survie de l'individu. Ce sont des instincts d'autopréservation. Les instincts sexuels, de soutien affectif et d'affiliation contribuent à la vie et à la survie de l'espèce, dimension que Freud a reprise de Darwin (Ritvo, 1990). Ce sont des instincts de conservation de l'espèce. La compréhension qu'avait Freud des pulsions biologiques était similaire à la façon dont cet ouvrage a présenté la soif, la faim et le sexe comme des besoins biologiques centraux dans le chapitre 4. Lorsqu'il discute des instincts de vie, Freud met l'accent sur la sexualité, bien qu'il conceptualise cette dernière de manière large : comme « la recherche de plaisir » (incluant la succion du pouce, se faire chatouiller, être bercé, être caressé, être jeté en l'air, la stimulation rythmique, la masturbation et les contacts sexuels ; Freud, 1905).

La seconde classe d'instincts – Thanatos, les instincts de mort – pousse l'individu vers le repos, l'inactivité et la conservation de l'énergie. Une absence de toute perturbation de l'organisme ne peut être atteinte que par le repos total, qui est la mort. Lorsqu'il discute des instincts de mort, Freud met l'accent sur l'agressivité. Lorsqu'elle est focalisée sur le soi, l'agressivité se manifeste dans l'autocritique, le sadisme, la dépression, le suicide, le masochisme, l'alcoolisme, l'addiction à la drogue et à la prise de risques inutiles, comme les jeux de hasard. Lorsqu'elle est focalisée sur les autres, l'agressivité se manifeste dans la colère, la haine, les préjugés, les insultes verbales, la cruauté, la rivalité, la vengeance, le meurtre et la guerre. Par exemple, une blague hostile à l'égard d'un groupe ethnique représente une expression de Thanatos (Freud, 1905).

Ces pulsions instinctives et enracinées dans le corps – la sexualité et l'agressivité – sont tournées vers la vie et la mort. Elles fournissent l'énergie nécessaire pour motiver le comportement. Mais les gens n'agissent pas seulement de manière impulsive selon leurs énergies sexuelles et agressives innées. Au contraire, l'individu apprend, à partir de l'expérience, à diriger son comportement vers les buts qui satisfont ses besoins. Grâce à l'expérience, qui est un synonyme de « développement psychosexuel », l'individu apprend des réactions défensives pour gérer ses énergies sexuelles et agressives omniprésentes. Une modalité habituelle de défense apprise est ce que Freud appelle le Moi, ou la « personnalité ». Ainsi, les pulsions instinctives fournissent au comportement l'énergie, alors que le Moi lui fournit sa direction, à savoir atteindre la satisfaction biologique (instinctive) de la manière la plus socialement appropriée et la moins anxiogène. Rappelez-vous que l'étude de la motivation porte sur toutes les forces qui énergisent et dirigent le comportement, et pour Freud, l'énergie vient des pulsions biologiques, et la direction vient des défenses de l'ego qui gèrent l'énergie corporelle et mentale qui vient de ces pulsions biologiques.

La théorie de la motivation fondée sur le double instinct représente la psychanalyse des années 1930. Depuis, les choses ont changé. Peu de psychanalystes contemporains voient la motivation comme une fonction de la théorie du double instinct (Kolb, Cooper &

Fishman, 1995 ; Westen, 1991), et ceci se vérifie depuis plusieurs décennies (Berkowitz, 1962). Aucun théoricien contemporain ne voit de validité dans le concept de thanatos. Notons, par exemple, qu'aucun des instincts de mort de Freud (pulsions biologiques) n'a été décrit dans le chapitre 4.

Le but de la thérapie psychanalytique a toujours été de comprendre les activités confuses de l'inconscient et donc de libérer le Moi pour faire face à la réalité. Pour ce faire, les thérapeutes psychodynamiques contemporains se concentrent de plus en plus sur les forces cognitives et interpersonnelles, et de moins en moins sur les forces biologiques et intrapersonnelles (Wegner, 1989 ; Westen, 1998). Les thérapeutes et les chercheurs et chercheuses psychanalytiques contemporain(e)s n'écrivent plus guère sur le ça et le Moi, et ils ne passent pas l'essentiel de leur temps à ce qui ressemble à des expéditions archéologiques entreprises pour rechercher des souvenirs perdus, qui mèneraient à une découverte de la psychopathologie actuelle du patient (Kolb, Cooper & Fishman, 1995 ; Mitchell, 1988 ; Wachtel, 1993 ; Westen, 1998). Au contraire, l'approche est aujourd'hui résolument interpersonnelle et concentre son attention sur les actions qui aident les gens à reconnaître, à améliorer ou carrément à fuir les relations interpersonnelles problématiques (Hazan & Shaver, 1987 ; Loevinger, 1976 ; Scharff & Scharff, 1995 ; Westen *et al.*, 1991). Par exemple, un problème courant dans la thérapie psychodynamique est de reconnaître et de développer les compétences nécessaires pour surmonter la tendance chronique à s'impliquer soi-même dans des relations intimes avec le mauvais type de personne (Greenberg & Mitchell, 1983 ; Westen *et al.*, 1991).

1.3 *La théorie psychodynamique contemporaine*

Beaucoup de choses ont changé depuis Freud. Aujourd'hui, quatre postulats définissent la théorie, la recherche et la pratique psychodynamiques (Westen, 1998). Le fait que ces principes soient contemporains, par opposition à ceux qui sont classiquement freudiens, est important pour deux raisons. D'abord, la pensée psychodynamique a eu le temps de mettre les propositions perspicaces de Freud à l'épreuve des tests empiriques, pour voir quels postulats supportent et quels postulats ne supportent pas l'épreuve objective du temps et de l'évaluation empirique. Deuxièmement, la psychanalyse classique de Freud est plus familière aux lecteurs que l'approche contemporaine, ce qui rend nécessaire de revoir les postulats centraux suivants (Westen, 1998) :

1. *L'Inconscient.* Une grande partie de la vie mentale est inconsciente.
2. *La Psychodynamique.* Les processus mentaux fonctionnent en parallèle, les uns avec les autres.
3. *Le développement du Moi.* Un développement sain implique de passer d'une personnalité immature et socialement dépendante à une personnalité plus mature interagissant avec les autres.
4. *La théorie de la relation d'objet.* Les représentations mentales de soi et des autres se forment dans l'enfance et guident les motivations et relations sociales futures.

Le premier postulat concerne l'inconscient. Il fait valoir avec force que les pensées, sentiments et désirs existent à un niveau non conscient. Ainsi, parce que la vie mentale inconsciente affecte le comportement, les gens peuvent se comporter d'une manière inexplicable, même pour eux-mêmes.

Le second postulat concerne la psychodynamique. Il soutient que les processus motivationnels et émotionnels fonctionnent souvent en parallèle : autrement dit, les gens ont souvent besoin et peur d'une même chose en même temps. C'est la règle et non l'exception : les gens ont des sentiments contradictoires qui les motivent de façons opposées. Ainsi, les gens ont généralement des attitudes ambivalentes, conscientes et inconscientes, sur les questions ethniques (Fazio *et al.*, 1995) et de genres (Banaji & Hardin, 1996), lesquelles produisent des comportements simultanés d'approche et d'évitement. En d'autres termes, une personne peut en même temps avoir beaucoup de préjugés (de manière inconsciente) et pas de préjugés (de manière consciente).

Le troisième postulat est le développement du Moi. Les psychologues du Moi contemporains se concentrent sur la façon dont nous nous développons pour laisser de côté nos débuts relativement immatures, fragiles, égocentriques et narcissiques, pour devenir des êtres relativement matures, résistants, empathiques et socialement responsables.

Le quatrième postulat est la théorie de la relation d'objet. Il affirme que les patterns stables de personnalité commencent à se former dans l'enfance, où se construisent les représentations mentales du soi et des autres. Une fois formées, ces croyances sur soi et les autres forment les patterns durables de la motivation (affiliation, anxiété) qui orientent l'activité interpersonnelle et la qualité des relations de l'adulte.

2. L'inconscient

Le premier postulat central de l'étude psychodynamique actuelle est l'existence et l'importance de l'inconscient. En ses débuts, la psychologie scientifique avait des difficultés avec l'exploration empirique de l'inconscient. En effet, si l'inconscient est caché à la conscience privée et à l'observation publique, comment un chercheur peut-il y accéder ? Ce problème n'est cependant pas plus insurmontable que ne le serait le concept d'électron pour le physicien. Comme les processus mentaux inconscients, les électrons et l'univers en expansion sont tout aussi complexes, sans qu'il soit pour autant impossible de les mesurer et de les étudier scientifiquement.

Freud pensait que l'individu exprime de puissantes envies et impulsions inconscientes, mais sous une forme déguisée et socialement acceptable. L'inconscient constitue donc un « phénomène d'ombre » qui ne peut être connu directement, mais peut être déduit de ses manifestations indirectes (Erdelyi, 1985). Pensant que l'inconscient constitue un « processus primaire » et la conscience un « processus secondaire », Freud et ses collègues ont étudié le contenu et les processus de l'inconscient de multiples manières créatives, incluant l'hypnose, la libre association, l'analyse des rêves, l'humour, les tests projectifs, les erreurs, lapsus et « actes manqués » (Exner, 1986 ; Freud, 1900, 1901, 1905, 1920, 1927 ; Murray, 1943).

Ces études ont donné lieu à des débats, des débats parfois pénibles et chargés d'émotion, qui ont duré près de cent ans et ont amené à reconnaître aujourd'hui qu'une grande partie de la vie mentale est inconsciente (Kahneman, 2011 ; Westen, 1998 ; Wilson, 2002). L'idée que les gens possèdent des motifs et des intentions qui se trouvent en dehors de leur champ de conscience est communément admise parmi les chercheurs et chercheuses en motivation (Bargh & Chartrand, 1999 ; Wegner, 1994). Au lieu de débattre sur la question de savoir si certains aspects de la vie mentale sont inconscients ou non, le débat actuel porte désormais sur deux représentations différentes de l'inconscient. Ces dernières peuvent être

appelées l'inconscient freudien et l'inconscient non freudien. Tout comme Freud avait utilisé des méthodes telles que l'hypnose et les lapsus, les psychologues utilisent aujourd'hui, pour étudier l'inconscient non freudien, des méthodes comme l'activation subliminale, l'attention sélective, l'apprentissage inconscient, l'apprentissage procédural et la mémoire implicite pour étudier les divers aspects de l'inconscient non freudien (Bargh, Chen & Burrows, 1996 ; Greenwald & Farnham, 2000 ; Kihlstrom, 1987 ; Lane *et al.*, 2007 ; Steele & Aronson, 1995).

2.1 *L'inconscient freudien*

La division de la vie mentale entre conscient et inconscient est la prémisse fondamentale de la psychanalyse (Freud, 1923). Freud a rejeté l'idée que la conscience était l'essence de la vie mentale et a divisé l'esprit en trois composantes : le conscient, le préconscient et l'inconscient. Le conscient (c'est-à-dire la « mémoire à court terme » ou la « conscience ») comprend toutes les pensées, sensations, expériences, et tous les sentiments et souvenirs dont une personne a connaissance à un moment donné. Le préconscient stocke toutes les pensées, sentiments et souvenirs qui sont absents de la conscience immédiate, mais qui peuvent être récupérés dans la conscience par incitation (p. ex., bien que vous le sachiez, vous ne pensez pas actuellement à votre nom ou à la couleur des mots imprimés dans ce livre). La composante la plus importante, et de loin la plus large, de la vie mentale est l'inconscient. L'inconscient est le grenier mental des pulsions instinctives inaccessibles, des expériences refoulées, des souvenirs d'enfance (avant le langage), et des désirs puissants mais non accomplis (Freud, 1915, 1923).

Pour illustrer cette vision de l'inconscient comme souple et stratégique (c'est-à-dire intelligent), examinons l'activité inconsciente pendant les rêves. Pour Freud, les tensions quotidiennes sont toutes stockées dans l'inconscient et sont évacuées au cours des rêves. Parce qu'ils permettent d'évacuer des tensions non conscientes, les rêves fournissent une opportunité pour accéder au cœur des désirs inconscients. En supposant que la personne peut se rappeler ses rêves, l'analyse des rêves commence par demander à la personne de rapporter le fil conducteur de l'histoire d'un rêve, et se termine par l'interprétation donnée par le thérapeute de la signification sous-jacente du rêve. Le fil conducteur de l'histoire d'un rêve constitue son contenu manifeste (sa valeur nominale et sa façade défensive), tandis que les significations symboliques des événements présents tout au long de ce fil conducteur représentent son contenu latent (sa signification sous-jacente et le cœur des désirs). Parce que l'expression explicite des désirs inconscients serait anxiogène (et donc éveillerait le rêveur), l'inconscient exprime ses pulsions à travers le latent et le symbolique, plutôt qu'à travers l'évident et le manifeste.

Poursuivons cette illustration en examinant le rêve rapporté par l'un des patients de Freud (Freud, 1900) :

> *Une foule d'enfants, tous ses frères, ses sœurs et ses cousins des deux sexes s'ébattaient dans un champ. Soudain, ils se virent pousser des ailes, s'envolèrent et disparurent.*

Le patient a fait ce rêve une première fois, alors qu'il était un jeune enfant, et a continué à le faire à plusieurs reprises à l'âge adulte. Dans ce rêve, tous les frères du patient, ses sœurs, cousins et cousines, s'envolaient et il restait seul dans le champ. Selon Freud, ce rêve n'a pas beaucoup de sens à un niveau manifeste. Pour en saisir la signification et l'importance, l'analyse doit se diriger sur son contenu latent, en utilisant la technique de

l'association libre. Au niveau latent, le rêve est (pour cette personne en particulier) un désir de mort lié au Thanatos. Selon Freud, le rêveur désire que ses frères, sœurs, cousins et cousines se laissent tous pousser des ailes et s'envolent comme un papillon (une vision enfantine de l'âme quittant le corps à la mort), ce qui lui permettrait d'obtenir, pour lui tout seul, l'attention et l'affection de ses parents. Toutefois, avant de conclure que les rêves ont pour fonction d'évacuer les désirs inconscients, nous devons prendre acte de l'acquis de la recherche accomplie au vingtième siècle depuis Freud.

En plus de leur fonction d'évacuation, les rêves (1) assurent l'activité neurophysiologique, en ce sens que le tronc cérébral (et non les désirs inconscients) produit une entrée neuronale aléatoire que le néocortex traite et à laquelle il donne un sens (Criek & Mitchison, 1986), (2) ont une fonction de consolidation de la mémoire, de sorte que les souvenirs de la journée sont déplacés de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme (Greenberg & Perlman, 1993), (3) ont une fonction d'adaptation ou de protection contre le stress, en offrant une possibilité de mobiliser les mécanismes de défense contre les événements menaçants tels que le stress au travail (Koulack, 1993), et (4) ont une fonction de résolution de problèmes, en ce sens que, pendant le rêve, les gens traitent l'information, organisent des idées et aboutissent à des constructions créatives leur permettant de résoudre leurs problèmes (Winson, 1992). Alors que certaines preuves soutiennent l'idée que les rêves fournissent une issue pour évacuer des désirs et des tensions (Fisher & Greenberg, 1996), il est également vrai que le concept freudien du rêve était trop limité. Les rêves expriment des désirs inconscients, mais sont aussi des événements neurophysiologiques, cognitifs, adaptatifs et de résolution de problèmes, qui ont peu à voir avec des désirs inconscients (Fisher & Greenberg, 1996 ; Levin, 1990 ; Moffitt, Kramer & Hoffman, 1993).

2.2 *L'inconscient adaptatif*

L'étude empirique de l'inconscient non freudien a commencé par un patient épileptique. À cause de la sévérité et du caractère handicapant de ses crises quotidiennes, on lui avait retiré l'hippocampe, ce qui avait causé de l'amnésie. Par la suite, ce patient a été amené dans un laboratoire durant plusieurs jours afin d'entraîner ses capacités motrices. À chaque fois qu'il entrait dans le laboratoire, il n'avait aucun souvenir d'y avoir mis les pieds auparavant, aucun souvenir des personnes qui y travaillaient, et aucun souvenir des exercices moteurs qu'il avait faits la veille. Néanmoins, ses capacités motrices s'amélioraient considérablement de jour en jour. Cette expérience suggère l'existence d'un inconscient adaptatif.

Dans son livre *Stranger to Ourselves* (*Étrangers à nous-mêmes*), Timothy Wilson (2002) a décrit la nature de l'inconscient adaptatif au travers de l'analogie avec un avion. La plupart du temps, le/la pilote active le pilote automatique de l'avion. Lorsque l'avion est en mode de pilotage automatique, l'avion est capable de surveiller son environnement, de mettre en œuvre des actions efficaces, de fixer des buts et d'être attentif aux signaux de danger. De temps en temps, le pilote intervient pour opérer un changement ou un ajustement. L'inconscient adaptatif est ce mode de pilotage automatique en tant qu'il effectue d'innombrables calculs et ajustements pendant des activités telles que lacer les chaussures, conduire une voiture ou jouer au piano.

Pour prendre un exemple, une vidéo sur YouTube montre des navetteurs new-yorkais qui montent une rampe d'escalier pour sortir du métro. Un nombre surprenant de navetteurs trébuchent sur la même marche. Lorsqu'on regarde la rampe d'escalier, tout a l'air normal.

Pourtant, régulièrement, une personne trébuche sur une marche particulière, se reprend et regarde autour d'elle en manifestant sa surprise. Pour investiguer le problème, des ingénieurs ont mesuré chaque marche et ont bel et bien constaté que la marche en question était un tout petit peu plus haute que les autres. La différence de hauteur était insuffisante pour être constatée de manière consciente, mais suffisante pour perturber une tâche inconsciente adaptative telle que monter une rampe d'escalier. Tout comme le pilote automatique dans un avion, l'inconscient adaptatif est tellement compétent pour surveiller et effectuer ses tâches que nous ne remarquons même pas qu'il est au travail – jusqu'à ce que survienne une perturbation. Dans ce cas, la conscience doit intervenir pour comprendre ce qui s'est passé et voir comment résoudre le problème. Une seconde manière d'illustrer les situations dans lesquelles la conscience est recrutée par l'inconscient est l'exemple des tapis roulants (p. ex., dans les aéroports), et ce qui se passe lorsque vous vous approchez de la fin de ceux-ci. De manière automatique (inconsciente), vous allez déduire si votre démarche naturelle va vous permettre d'arriver en toute sécurité à la fin du tapis roulant, ou s'il va vous falloir un demi-pas pour atterrir de manière confortable. Si votre conclusion intuitive est que votre enjambée naturelle fera l'affaire, alors l'inconscient adaptatif vous permettra de continuer à écouter de la musique, à rêvasser ou à parler à votre ami(e). Si au contraire votre intuition vous signale que vous pourriez trébucher et tomber si vous n'opérez pas une action corrective, elle interrompt ce qu'est en train de faire votre esprit conscient et le recrute pour faire attention au problème et le résoudre avant que vous n'arriviez à la fin du tapis roulant.

Cette analogie du pilote automatique suggère que l'esprit conscient est « responsable », ou « à la tête », alors que l'inconscient adaptatif s'occupe des tâches de bas niveau. Toutefois, une étude plus approfondie de l'inconscient adaptatif montre qu'il effectue le même travail exécutif de haut niveau que l'esprit conscient, tel que le fait de fixer des objectifs, d'interpréter des événements et d'effectuer des jugements. La conception actuelle de la relation entre l'esprit conscient et l'esprit inconscient est qu'ils font fondamentalement les mêmes choses, mais de deux façons différentes. L'esprit conscient est un système caractérisé par l'effort, délibéré et lent ; l'esprit inconscient – l'inconscient adaptatif – est un système automatique, instantané et rapide. Par exemple, lorsque vous tentez de résoudre un calcul (12 × 16 = ?), votre pensée est caractérisée par l'effort, délibérée et lente, alors que si vous regardez l'expression émotionnelle d'une personne, votre pensée est automatique, instantanée et rapide. La meilleure façon de décrire ces deux façons de penser est de dire que l'esprit utilise deux stratégies différentes pour interpréter la plupart des situations (Gladwell, 2005).

Le tableau 16.1 dresse la liste d'une douzaine de caractéristiques essentielles de l'inconscient adaptatif, également appelé le Système 1, et les caractéristiques équivalentes de l'esprit conscient, également appelé le Système 2 (basé sur Kahneman, 2011).

Parfois, les deux systèmes traitent les informations à propos du monde de manière complémentaire (p. ex., j'avais un pressentiment, et ce pressentiment s'est révélé être correct), mais à d'autres moments, ces deux systèmes traitent les informations de manière contradictoire (p. ex., j'avais un pressentiment, mais les informations reçues par la suite me font douter de la validité de ce pressentiment). La plupart du temps, toutefois, c'est l'inconscient adaptatif (Système 1) qui s'occupe de la pensée – effectuer des jugements, générer des sentiments, surveiller comment se passent les choses, créer des impressions – et fait cela de manière automatique et sans effort. Par exemple, imaginez toutes les actions automatiques que vous effectuez de manière inconsciente (et réussie) à tout moment, telles

Tableau 16.1 **Caractéristiques essentielles de l'inconscient adaptatif *vs* l'esprit conscient**

L'inconscient adaptatif (Esprit inconscient) Système 1	Esprit conscient Système 2
Automatique	Contrôlé
Intuitif	Analytique, logique
Rapide	Lent
Hâtif, incontrôlable	Réfléchi, contrôlable
Involontaire, non intentionnel	Volontaire, intentionnel
Naturel, n'exige pas d'efforts	Exige des efforts
Émotionnel	Rationnel
Efficace, mais impulsif	Autocontrôle, autorégulation
Les pensées viennent à l'esprit de manière automatique	Les pensées doivent être produites au travers d'efforts
Premières impressions	Jugement réfléchi
Pas ouvert à l'éducation et l'entraînement	Ouvert à l'éducation et l'entraînement

que le fait de marcher, d'écrire, de conduire, d'interpréter des expressions faciales, et ainsi de suite. Il arrive toutefois que le Système 1 ait besoin d'aide. C'est dans ces cas qu'il fait appel au Système 2. Par exemple, imaginons que vous entriez dans une pièce ou que vous tombiez sur un(e) ami(e) dans un magasin et que vous sentiez tout de suite que quelque chose cloche. Vous ne parvenez pas à mettre le doigt sur ce qui cloche ou est différent. Votre intuition vous dit que quelque chose cloche, que quelque chose est différent, que quelque chose a changé. C'est à ce moment que le Système 1 fait appel au Système 2 pour l'aider – pour effectuer une investigation et une analyse remplies d'efforts, délibérées, à la Sherlock Holmes, afin d'identifier ce que l'inconscient adaptatif a remarqué en une fraction de seconde.

L'inconscient adaptatif est doué pour faire ce qu'il fait. Et vu qu'il est très compétent pour le faire, il mérite son adjectif « adaptatif ». L'inconscient adaptatif est hautement compétent pour évaluer l'environnement, la fixation de buts, effectuer des jugements et initier des actions, et peut réaliser toutes ces choses même lorsque nous pensons de manière consciente à autre chose. Vous pouvez par exemple mener une conversation avec un(e) ami(e), tout en conduisant une voiture, en surveillant le trafic, en écoutant de la musique ou en buvant une boisson.

L'inconscient adaptatif a des talents particuliers. Pour illustrer ce point, prenons l'exemple d'une expérience lors de laquelle des étudiant(e)s universitaires devaient regarder une vidéo sans son d'un formateur pendant deux secondes, et ensuite évaluer son efficacité en enseignement sur la base de ce qu'ils et elles avaient vu durant la brève séquence (Ambady, Bernieri & Richeson, 2000). Des évaluations ont également été recueillies auprès d'étudiant(e)s qui avaient suivi un cours avec ce formateur pendant un semestre. Les étudiant(e)s qui n'avaient vu que deux secondes d'action du formateur évaluaient son efficacité de manière tout aussi valide que les étudiant(e)s qui avaient eu cours pendant des mois avec ce formateur. Ces étudiant(e)s étaient incapables d'expliquer pourquoi ils et elles faisaient cette évaluation, mais leur intuition leur disait quelque chose d'important sur l'efficacité de ce formateur. Les gens sont également capables d'effectuer des jugements corrects concernant les émotions d'autres personnes après seulement une microseconde d'exposition à leurs expressions faciales, malgré qu'ils soient incapables de définir

quelles informations ils utilisent pour effectuer ces jugements (Ekman, 1993). Cependant, ces jugements effectués par l'inconscient adaptatif s'avèrent souvent être corrects (Gladwell, 2005).

2.3 *La motivation implicite*

La meilleure façon de présenter le concept de motivation implicite est de comparer celle-ci à la motivation consciente. La motivation implicite désigne les motifs, émotions, attitudes et jugements qui fonctionnent en dehors de la conscience de la personne et qui sont fondamentalement différents des motifs, émotions, attitudes et jugements autorapportés (McClelland, Koestner & Weinberger, 1989). Les concepts motivationnels tels que les objectifs, les intentions et le concept de soi représentent une forme consciente, « explicite » et autorapportée de motivation. Le mot « implicite », quant à lui, décrit les processus motivationnels qui sont indirects, sous-jacents et ne sont pas bien compris. Les motifs implicites inconscients sont difficiles à articuler (difficiles à mesurer avec des questionnaires self-report) et doivent donc être mesurés de manière indirecte (Schultheiss & Pang, 2007).

Alors que les motifs explicites sont liés aux valeurs apprises et aux aspects du concept de soi qui sont élaborés cognitivement (p. ex., « J'aime les tâches difficiles » ; « Il est important de persévérer face aux difficultés »), les motifs implicites sont liés aux expériences émotionnelles. Les besoins sociaux examinés dans le chapitre 7 étaient de bons exemples de motivations implicites (p. ex., les besoins de réussite, d'affiliation et de pouvoir). Lorsque nous tombons sur des tâches difficiles et que nous avons la possibilité de persévérer *vs* abandonner, nous vivons des émotions et des affects qui prédisent relativement bien les comportements qui en résultent. En d'autres termes, en cas de difficultés et de défis, nous pouvons nous sentir bien et énergisé(e)s, ou alors mal et inquiets ou inquiètes, et ces réactions émotionnelles (plutôt que nos valeurs conscientes) sont des prédicteurs fiables de notre comportement.

Les motifs implicites orientent, dirigent et sélectionnent notre attention, de telle sorte que nous fassions automatiquement attention aux éléments de l'environnement qui y sont émotionnellement associés (McClelland, 1985 ; Schultheiss & Hale, 2007). En d'autres termes, les personnes qui associent des affects positifs à la réussite orientent, dirigent et sélectionnent leur attention lorsque l'environnement leur offre une opportunité de bien faire quelque chose et de faire preuve de compétence. De manière similaire, les personnes qui associent des affects positifs au pouvoir orientent, dirigent et sélectionnent leur attention lorsque l'environnement leur offre une opportunité d'avoir un impact sur les autres (rappelez-vous du tableau 7.1). Le degré auquel les processus motivationnels implicites prédisent le comportement dépend du degré auquel les individus sont conscients des éléments qui les entourent et affectent leur motivation et la manière dont ils réagissent à ces éléments en termes de pensées, d'émotions et de comportements (Bargh, 1997). La pleine conscience explique donc quand les motifs implicites affectent le comportement, alors que l'absence de conscience explique quand les motifs implicites ne parviennent pas à influencer le comportement (Levesque & Brown, 2007). La pleine conscience correspond à une attention réceptive donnée aux événements et expériences actuels et une conscience de ceux-ci ; il s'agit d'une non-interférence dans l'expérience de la personne, celle-ci permettant aux informations d'intégrer sa conscience en se rendant compte de ce qui se passe autour d'elle (Brown & Ryan, 2003). Avec l'activation émotionnelle de la motivation

implicite et avec l'ouverture de la pleine conscience, les gens sont capables de réguler leur comportement de manière implicite et productive (Brown, Ryan & Creswell, 2007). Ceci est un point important, car il montre la manière dont la motivation consciente et la motivation inconsciente peuvent potentiellement collaborer d'une façon harmonieuse et productive (à la différence des forces opposées du ça et du moi).

2.4 *L'amorçage*

L'amorçage (*priming* en anglais) est la procédure qui évoque une réponse implicite chez un individu après avoir été exposé de manière inconsciente à un stimulus. Bien que l'amorçage ait lieu en dehors de la conscience de la personne, l'amorce peut être fournie de manière inconsciente ou consciente. Un exemple d'amorce délivrée de manière inconsciente est un mot qui apparaît si brièvement sur un écran d'ordinateur (p. ex., 30 millisecondes) qu'il n'est pas reconnu, alors qu'il aura tout de même un effet implicite. Un exemple d'amorce délivrée de manière consciente est la situation dans laquelle on demande à une personne d'évaluer si un point apparaît au-dessus ou en dessous d'un mot, le contenu du mot produisant un effet implicite (p. ex., les mots « bien » et « agréable » peuvent produire des affects implicites positifs). Les amorces qui activent de manière inconsciente une représentation mentale d'un comportement préparent les gens à agir de manière cohérente avec ces représentations mentales. Par exemple, l'odeur d'un produit nettoyant, la vue d'une mallette et le fait de regarder une peinture représentant une bibliothèque poussent les gens à s'engager dans un comportement de nettoyage, un comportement compétitif et une conversation à voix basse, respectivement, bien que les participant(e)s de ces études rapportaient ne pas être conscient(e)s de l'odeur, de la mallette ou de la peinture (Aarts & Dijksterhuis, 2003 ; Holland, Hendriks & Aarts, 2005 ; Kay, Wheeler, Bargh & Ross, 2004). Ces résultats indiquent que les amorces inconscientes préparent (c'est-à-dire motivent) l'action. Pour mieux cerner la capacité d'une amorce à préparer l'action, prenons le cas du nettoyage (Holland, Hendriks & Aarts, 2005). La manipulation consistait à exposer ou non des participant(e)s qui effectuaient une tâche routinière à l'odeur d'agrumes d'un produit de nettoyage tout usage. L'odeur était plutôt douce ; les participant(e)s ne la remarquaient pas ou ne rapportaient pas avoir des pensées conscientes liées au nettoyage lorsqu'ils et elles étaient exposé(e)s à l'odeur. Les participant(e)s étaient ensuite invité(e)s à s'installer dans une pièce sans odeur. Ils et elles étaient invité(e)s à s'installer à une table et à manger un biscuit. En mangeant le biscuit, des miettes tombaient sur la table. La mesure dépendante était tout simplement le degré auquel le ou la participant(e) avait tendance à nettoyer sa table. Les participant(e)s dans la condition « odeur » avaient tendance à davantage nettoyer la table que les participant(e)s de la condition « pas d'odeur ». Cette étude montre que des pensées activées inconsciemment peuvent orienter le comportement d'une personne de façon cohérente avec ces pensées, et ce même lorsque ces pensées restent inconscientes et que la personne n'est pas consciente du fait qu'elle nettoie la table ou des raisons pour lesquelles elle le fait.

Les amorces peuvent influencer un grand nombre de motivations inconscientes. Il a été montré que des amorces pouvaient activer des motifs implicites tels que, entre autres, le pouvoir et l'affiliation (Schultheiss, 2008), les attentes de conséquence (Custers, Aarts, Oikawa & Elliot, 2009) et les motivations à l'autonomie (Hodgins, Yacko & Gottlieb, 2006). Par exemple, des étudiant(e)s qui avaient résolu des mots croisés composés de mots liés à la réussite (« gagner ») avaient une meilleure performance sur une seconde tâche sans lien

avec la première par rapport à des étudiant(e)s ayant résolu des mots croisés neutres (Bargh *et al.*, 2001). Ceci veut dire que l'activation inconsciente de l'état motivationnel promeut l'activation comportementale si l'état motivationnel lui-même est associé à une valence positive (Aarts, Custers & Marien, 2008 ; Custers & Aarts, 2005). En d'autres termes, les amorces facilitent l'action motivée en activant des représentations mentales liées à l'action (c'est-à-dire la présentation subliminale des mots « exercer » et « vigoureux »), des états motivationnels implicites et des affects positifs ; de plus, ces effets ont lieu même lorsque les participant(e)s ne sont pas conscients de la présentation des amorces.

L'amorçage produit ses effets impressionnants en proposant des signaux environnementaux qui activent des associations automatiques déjà présentes chez la personne. Ceci est très différent de la tentative de placer une nouvelle pensée dans l'esprit d'une personne, comme le font les responsables marketing qui affichent des informations subliminales durant un film (p. ex., « Mangez du pop-corn », « Buvez du Coca-Cola » ; Morse & Stoller, 1982), ou les grands magasins qui diffusent des messages subliminaux contre le vol à l'étalage (« Si vous volez, vous serez attrapés » ; Loftus et Klinger, 1992). Ces instructions subliminales ne fonctionnent pas. C'est là que réside le cœur de la controverse : alors que des messages subliminaux utilisés en marketing n'ont aucune influence sur les gens, les messages subliminaux du type « maman et moi ne faisons qu'un » parviennent à augmenter l'estime de soi et à diminuer l'anxiété.

Un groupe de chercheurs a testé la validité d'enregistrements sonores subliminaux conçus pour améliorer la mémoire ou pour stimuler l'estime de soi (Greenwald *et al.*, 1991). L'écoute de ces bandes sonores, qui émettaient des messages subliminaux (p. ex., « tu es le meilleur » ; « je t'aime ») ou des sons favorisant la détente (p. ex., des musiques populaires, des bruits captés dans la forêt), était censée améliorer l'estime de soi chez l'auditeur. Les chercheurs ont recruté des bénévoles en âge d'être au collège, désireux d'augmenter leur estime de soi ou d'améliorer leur mémoire. Chaque bénévole a complété des mesures initiales de son estime de soi et de sa mémoire, puis a écouté quotidiennement la bande sonore pendant cinq semaines, et a finalement complété les mesures de suivi de son estime de soi et de sa mémoire. Les résultats ont montré que les bandes sonores ne fonctionnent pas dans le sens attendu. Pas plus que les messages « mangez du pop-corn » et « si vous volez, vous serez attrapés », le message subliminal « je t'aime » n'affectait les pensées ou les comportements (Greenwald *et al.*, 1991).

3. La psychodynamique

Le second postulat central de l'étude psychodynamique actuelle, c'est la psychodynamique, ou le conflit entre les pensées et les désirs. Freud avait constaté que les gens ont souvent des comportements qu'ils n'ont manifestement pas envie d'avoir (p. ex., le lavage des mains ritualisé). Voyant que les gens font parfois ce qu'ils ne veulent pas faire, Freud estima que la motivation était plus qu'un simple processus consécutif à la volonté intentionnelle, et que la volonté consciente avait à débattre avec une contre-volonté inconsciente. Suivant cette ligne de raisonnement, Freud théorisa que les personnes sont en quelque sorte partagées entre deux esprits : « L'esprit est une arène, une sorte de terrain mouvant, où s'opposent des pulsions antagonistes » (Freud, 1917). Les gens ont des idées et des volontés, mais aussi des idées antagonistes et des volontés antagonistes. Lorsque la volonté consciente (le Moi) et la contre-volonté inconsciente (le ça) sont de force sensible-

ment égale, une sorte de guerre civile interne s'ensuit, à l'issue de laquelle nul n'est complètement satisfait. Le combat mental peut être schématisé comme suit :

Volonté ←→ Contre-volonté

Le portrait de l'esprit humain que dresse Freud est celui d'un conflit, idée *vs* contre-idée, volonté *vs* contre-volonté, désir *vs* répression, excitation *vs* inhibition, et cathexis (attraction sexuelle) *vs* anti-cathexis (culpabilité). Ce choc des forces est ce que désigne le terme psychodynamique.

Pour Freud, la psychodynamique concernait le conflit entre les structures de la personnalité, qui sont le ça, le Moi et le Surmoi (qui n'est pas abordé ici). Les motivations du ça sont inconscientes, involontaires, axées sur la pulsion et hédonistes, du fait que le ça obéit au principe de plaisir : obtenir le plaisir et éviter la douleur, et le faire à tout prix et sans retard. Les motivations du moi sont en partie conscientes et en partie inconscientes, imprégnées de défenses et organisées autour du retard de la gratification, du fait que le moi obéit au principe de la réalité : tenir à distance la recherche du plaisir, jusqu'à ce qu'un objet satisfaisant le besoin de façon socialement acceptable soit trouvé. Aujourd'hui, les psychanalystes insistent sur le fait que les désirs, les peurs, les valeurs, les objectifs, les émotions, les pensées et les motifs ne sont jamais en harmonie, et qu'un conflit mental est une constante inévitable (on veut et on craint la même chose, par exemple à l'occasion d'un entretien d'embauche, d'une proposition de mariage, ou même lorsqu'on envisage notre motivation à assister au cours du lendemain). En guise d'exemple, Drew Westen (1998) souligne le fait que les sentiments des enfants envers leurs parents doivent aussi être semés de conflits, dès lors que les parents ne fournissent pas seulement la sécurité, le confort et l'amour mais aussi la frustration, la détresse et la déception.

3.1 *Le refoulement*

Lorsque la plupart des lecteurs pensent à la psychodynamique, ce qui leur vient à l'esprit correspond à des concepts tels que le ça, le Moi, la libido et le complexe d'œdipe (Boneau, 1990). Cependant, lorsque Freud lui-même définissait la psychodynamique, le concept central était le refoulement (Freud, 1917).

Freud envisageait l'inconscient comme un appartement surpeuplé. La conscience y agit comme une salle de réception par laquelle on passe avant de s'engager dans le monde public. Le refoulement y sert de gardien métaphorique, vérifiant la carte d'identité de chaque pensée inconsciente et jugeant si elle est apte à quitter l'appartement surpeuplé et à entrer dans le monde public.

Étant donné que de nombreuses motivations résident dans l'inconscient, les gens restent nécessairement non conscients de beaucoup de leurs propres motivations. En outre, les gens s'éloignent ou s'absentent de leur propre vie pour rester non conscients de leurs motivations. C'est ce que Timothy Wilson (2002) voulait dire au travers du titre de son livre, *Étrangers à nous-mêmes*. Les gens ne supportent pas de connaître des choses sur eux-mêmes, qui contredisent leur vision de soi ou l'opinion publique. La prise de conscience de ses véritables motifs pourrait générer des conflits avec le Moi idéal, ou ce que la société considère être une personne respectable. Ainsi, le refoulement, à savoir le gardien métaphorique qui vérifie la carte d'identité de chaque pensée, constitue le fondement de la psychodynamique (Fromm, 1986).

Le refoulement est le processus d'oubli d'une information ou d'une expérience par des voies inconscientes, involontaires et automatiques. Il est le contrepoids psychodynamique du Moi face aux désirs exigeants du ça. Le refoulement est un processus défensif visant à garder hors de la conscience certains souhaits, certains désirs, certaines idées ou des souvenirs pénibles. Sans le refoulement, le rôle du Moi, qui est de coordonner les exigences du ça, du surmoi et de la réalité physique/sociale, serait une entreprise impossible. Lorsque les pensées et les impulsions inconscientes commencent à faire surface, l'anxiété apparaît comme un signal de danger. C'est cette anxiété qui pousse l'esprit inconscient à l'action, au refoulement, et peut-être à d'autres façons de bien s'adapter (Freud, 1926 ; Holmes, 1974, 1990).

Le refoulement est extrêmement difficile à étudier empiriquement, parce qu'il faudrait pouvoir demander aux gens des choses dont ils ne se souviennent pas. Étudier le refoulement est similaire au fait de comprendre si l'ampoule intérieure reste allumée après avoir refermé la porte du réfrigérateur. La recherche sur le refoulement n'a pas encore produit d'interprétations décisives (Erdelyi & Goldberg, 1979 ; Erdelyi, 1985, 1990), mais les recherches sur la répression, un processus connexe de contrôle mental, ont été éclairantes.

3.2 *La répression*

La capacité d'arrêter une pensée est au-delà de l'esprit humain. Lorsqu'une pensée non désirée ou une inquiétude viennent à l'esprit, les gens ne peuvent pas arrêter et supprimer la pensée ou l'inquiétude. Ce que les gens cherchent généralement à faire, c'est de contrôler l'intrus, au moyen de la répression. La répression est le processus de suppression d'une pensée de l'esprit par des moyens conscients, intentionnels et délibérés (Wegner, 1992).

La plupart du temps, la répression échoue[24]. Lorsque nous essayons de réprimer une pensée, la seule leçon que nous en retirons, pour notre malheur, c'est que nous avons moins de contrôle sur nos pensées que nous ne voulons l'admettre (Wegner, 1989). Comme un ballon maintenu sous l'eau, les pensées et les émotions ne peuvent être réprimées qu'un certain temps.

Considérons la psychodynamique des éléments suivants :

- Ne *pensez* pas à quelque chose (le rendez-vous d'aujourd'hui chez le dentiste).
- Ne *faites* pas quelque chose (passer une journée sans fumer de cigarette).
- Ne *veuillez* pas quelque chose (de la nourriture pendant un régime alimentaire).
- Ne vous *rappelez* pas de quelque chose (oublier une expérience profondément humiliante).

---

24. Réprimer une pensée livrée par une source externe (c'est-à-dire une autre personne) est quelque chose qui se trouve au-delà de ce dont est capable l'esprit humain. Toutefois, ceci n'est pas le cas pour les pensées intrusives autogénérées par la personne (Kelly & Kahn, 1994). La stratégie qui fonctionne le mieux avec les pensées intrusives autogénérées est la distraction (Wegner, 1989). Dans le cas de pensées intrusives familières, les gens disposent généralement d'un réseau riche de pensées utilisées auparavant, pour se distraire de leurs pensées indésirables (Kelly & Kahn, 1994). Mais un effet de rebond psychodynamique se produit toujours quand les pensées sont générées par un agent extérieur, comme un expérimentateur invitant à ne pas penser à un ours blanc (Wegner *et al.*, 1987), ou un ami vous demandant de garder un secret (Lane & Wegner, 1995). Confrontés à des pensées intrusives induites de manière externe, les gens ne disposent pas de l'expérience nécessaire pour les réprimer.

Lorsque de telles pensées entrent dans notre conscience, notre réflexion s'interrompt parce que la pensée précède quelque chose que nous ne voulons pas. Autrement dit, l'auto-instruction de « ne pas penser à cette barre de chocolat » précède l'acte indésirable de manger la barre de chocolat.

Avec l'interruption du flux de la pensée, en fait son arrêt, la pensée indésirable persiste d'elle-même dans la conscience, et attire tous les feux sur elle. Nous pouvons réprimer cette pensée pendant quelques secondes, mais cette pensée a curieusement tendance à apparaître à nouveau (Wegner, 1989 ; Wegner *et al.*, 1987).

Examinons une expérience de laboratoire, au cours de laquelle des étudiants ont été invités à ne pas penser à un ours blanc (Wegner *et al.*, 1987). La décision de Dan Wegner de demander aux participant(e)s de réprimer la pensée liée à un ours blanc venait d'une citation de Tolstoï selon laquelle, pour les Russes du XIX^{e} siècle, le fait d'être attaqué par un ours était un réel danger, ce qui de nos jours serait similaire à des conducteurs ou des conductrices qui essaient de ne pas penser à la possibilité d'être heurté(e)s soudainement par un(e)conducteur/trice ivre. Chaque participant est assis, seul à une table, avec une clochette sur la table (comme ces clochettes utilisées aux comptoirs d'hôtel). Pendant les cinq premières minutes, le participant dit tout ce qui lui vient à l'esprit. « L'association libre » est la consigne. Pendant les cinq minutes suivantes, le participant est invité explicitement à ne pas penser à un ours blanc, et, au cas où il pense à l'ours, à faire tinter la clochette pour signaler que la pensée non désirée lui est venue accidentellement à l'esprit. Lors d'une dernière période de cinq minutes, le participant dit une fois de plus ce qui lui est venu à l'esprit (c'est-à-dire association libre). Dans cette dernière période, les participants ont connu un « effet rebond » à cause duquel beaucoup de clochettes tintaient – il est certain que plus d'ours polaires leur venaient à l'esprit après l'effort de répression qu'avant.

Ces résultats contredisent le sens commun. La répression de la pensée n'a pas seulement échoué, mais elle a produit une préoccupation obsessionnelle au sujet de ces ours blancs (l'effet rebond). De manière paradoxale, la répression ne menait pas à une plus grande paix et sérénité, mais à une obsession.

Les gens comptent sur la répression de la pensée pour contrôler leurs pensées et leurs actions dans pratiquement tous les domaines de la vie. Ils comptent sur la répression de la pensée pour un autocontrôle comportemental, comme dans l'effort de s'abstenir de manger certains aliments (Polivy & Herman, 1985) ou de consommer des substances provoquant une dépendance (Marlatt & Parks, 1982). Ils comptent sur la répression de la pensée pour garder un secret (Pennebaker, 1990) ou tromper une autre personne (DePaulo, 1992). Ils comptent sur la répression de la pensée pour exercer un autocontrôle sur la douleur (Cioffi, 1991) et sur la peur (Rachman, 1978). Ils comptent aussi sur la répression de la pensée pour éviter de rendre public le fonctionnement interne de leurs pensées, leurs besoins, leurs désirs et leurs intentions de nature socialement réprimandable (Wegner & Erber, 1993).

Les gens s'appuient sur la répression de certaines pensées pour de bonnes raisons. Beaucoup de nos pensées d'ordre privé, si elles étaient autorisées à être exprimées librement, pourraient produire de la confusion chez les autres (pour le dire gentiment). La répression de la pensée transforme un conflit social potentiel en une lutte mentale privée entre pensées désirables *vs* indésirables (Wegner, 1992). Nous apprenons rapidement que la répression de la pensée peut être un allié social et nous empêchons de laisser s'échapper certaines de nos pensées, comme cela arrive parfois quand nous sommes stressés (Jacobs & Nadel, 1985) ou affaiblis par la drogue ou l'alcool (Steele & Josephs, 1990).

Tout cela rend la psychodynamique intéressante. Une pensée non désirée vient à l'esprit, donc nous la réprimons. Mais la répression consciente de la pensée active un processus contraire inconscient. Alors que l'esprit conscient est occupé par la répression de la pensée importune, l'esprit inconscient est tout aussi occupé par la recherche et la détection de la présence de la pensée à supprimer. L'esprit inconscient reste vigilant et cherche si ces fameux ours blancs sont de retour. Ironiquement, le processus de contrôle inconscient garde active la pensée qui doit être supprimée, ce que l'intention consciente cherchait à éviter. La répression incessante construit effectivement une force puissante, qui transforme la pensée non désirée en obsession (p. ex., la personne qui fait un régime, et qui essaie de ne pas penser à la nourriture, est susceptible de ne penser qu'à la nourriture ; Polivy & Herman, 1985). Selon Dan Wegner (1989, 1992), le moyen de sortir du bourbier répressif de la pensée est d'arrêter la répression et, au contraire, de se concentrer et réfléchir sur la pensée non désirée. Paradoxalement, les pensées inconscientes que nous accueillons dans notre conscience sont les seules que nous sommes capables d'oublier (Frankl, 1960). Si cela ne fonctionne pas, la distraction (aller au cinéma, faire du jardinage) est la deuxième meilleure stratégie pour éviter une pensée.

3.3 *Le ça et le Moi existent-ils réellement ?*

Compte tenu de la discussion précédente sur la psychodynamique, une question intéressante se pose : qu'est-ce que les recherches empiriques contemporaines ont à dire sur le statut scientifique du ça et du Moi ? Le cerveau humain est-il organisé de telle sorte qu'il existe en lui une partie jouant le rôle de chaudron des désirs et des émotions innés et impulsifs, tandis qu'une autre partie serait un centre de contrôle qui perçoit le monde, apprend et s'adapte à lui ?

La conscience responsable du contrôle exécutif de la vie mentale est un développement relativement nouveau, qui a été structurellement superposé sur un système primitif de traitement de l'information riche sur un plan motivationnel (Reber, 1992). Les structures cérébrales sous-corticales (p. ex., l'amygdale, le striatum ventral et le noyau accumbens) génèrent des besoins et désirs automatiques et impulsifs, et des expériences subjectives de plaisir-déplaisir. Le système sous-cortical correspond de manière assez juste au ça. Les lobes frontaux du néocortex peuvent être qualifiés comme la structure du cerveau qui correspond au Moi, car il remplit toutes ces fonctions qui reflètent les choix, la prise de décision, l'autocontrôle, la gratification retardée et la résolution intellectuelle de problèmes. De plus, le cerveau cortical préfrontal projette des voies neuronales dans les structures cérébrales sous-corticales (voir la figure 3.3 pour une représentation graphique du cerveau cortical et sous-cortical). Même au sein du néocortex et du système limbique, les interrelations dans la façon dont une structure affecte l'autre sont nombreuses (p. ex., l'amygdale à fois excite et est inhibée par le cortex préfrontal). L'image qui émerge correspond à un pattern de psychodynamiques, de forces et de forces contraires, d'excitations et d'inhibitions, et d'activation sous-corticale et d'inhibition corticale.

De plus, les neuroscientifiques contemporains confirment que l'amygdale (génératrice d'émotions) est présente à la naissance alors que l'hippocampe (génératrice de mémoire) arrive à maturation plus tard. Les expériences de la petite enfance peuvent donc laisser une empreinte mémorielle émotionnelle (apprentissage implicite) sans qu'il y ait une mémoire épisodique correspondante (consciente).

4. La psychologie du moi

Le troisième postulat central de l'étude psychodynamique actuelle est la psychologie du moi. Freud postule que l'énergie psychique tout entière trouve son origine dans le ça. À la naissance, le nourrisson est un ça, alors que le Moi ne survient que dans les processus de début de formation (Freud, 1923). Au travers de la petite enfance, le Moi évolue, depuis la perception des instincts jusqu'à celle des comportements susceptibles de les freiner. Le ça est la force ; le Moi – autrement dit la personnalité – se développe pour servir de contrepoids.

Les néo-freudiens ont estimé que le Moi remplissait bien d'autres fonctions. Heinz Hartmann (1958, 1964), le « père de la psychologie du Moi », voyait le Moi comme étant impliqué dans un processus développemental qui le rendait de plus en plus indépendant de ses origines liées au ça. Pour Hartmann, le Moi, contrairement au ça, se développe à travers l'apprentissage et l'expérience. L'apprentissage se produit parce que l'enfant s'engage dans une énorme quantité d'activités manipulatrices, exploratoires et expérimentales (comme saisir, marcher, penser), qui fournissent au Moi des informations sur lui-même et son entourage. Grâce aux rétroactions de son activité manipulatrice, exploratoire et expérimentale, le Moi commence à acquérir ses propriétés, à savoir le langage, la mémoire, les intentions, les idées complexes, etc., qui facilitent sa capacité à s'adapter avec succès aux réalités, aux exigences et aux contraintes du monde. Selon la conception de Hartmann, en raison de sa capacité à apprendre, à s'adapter et à se développer, le Moi mature est la plupart du temps autonome par rapport au ça. Les néo-freudiens ont ainsi étudié la dynamique motivationnelle du « Moi autonome ».

4.1 *Le développement du Moi*

Définir le Moi est difficile, car il est plus un processus développemental qu'autre chose. L'essence du développement du Moi est une progression développementale vers ce qui est possible en termes de croissance psychologique, de maturité, d'adaptation, d'interdépendance prosociale, de compétence et de fonctionnement autonome (Hartmann, 1958 ; Loevinger, 1976). À partir de ses origines infantiles, le Moi s'étend le long de la trajectoire de développement suivante (Loevinger, 1976) :

- Symbiotique
- Impulsif
- Autoprotecteur
- Conformiste
- Consciencieux
- Autonome

Pendant la phase (infantile) symbiotique, le Moi est extrêmement immature et constamment débordé par des pulsions. Le Moi est symbiotique en ce sens que son bien-être dépend de, et est entièrement fourni par, celui/celle qui prend soin de lui. Avec le langage, le Moi symbiotique commence à se différencier de celui/celle qui prend soin de lui, mais reste extrêmement immature. Dans la phase impulsive, des forces externes (contraintes des parents, règles), et non pas le Moi en soi, luttent contre les impulsions de l'enfant et

ses désirs. La maîtrise de soi émerge quand l'enfant commence à anticiper les conséquences et comprend que des règles existent. Le Moi intériorise alors ces conséquences et ces règles pour guider ses capacités défensives autoprotectrices. Pendant la phase conformiste, le Moi intériorise les règles acceptées par le groupe, et l'anxiété créée par la désapprobation du groupe devient un contrepoids puissant contre ses pulsions. Le Moi consciencieux a une conscience, un ensemble de règles intériorisées et un sens prosocial de la responsabilité à l'égard des autres. La conscience fonctionne comme un ensemble de normes internes pour limiter et contrer les impulsions. Le Moi autonome est celui dans lequel les pensées, les plans, les buts et les comportements proviennent du Moi et de ses ressources, plutôt que des pulsions du ça ou des exigences et des pressions d'autres personnes (y compris de la société) (Ryan, 1993). Le Moi autonome est automotivé et autorégulé.

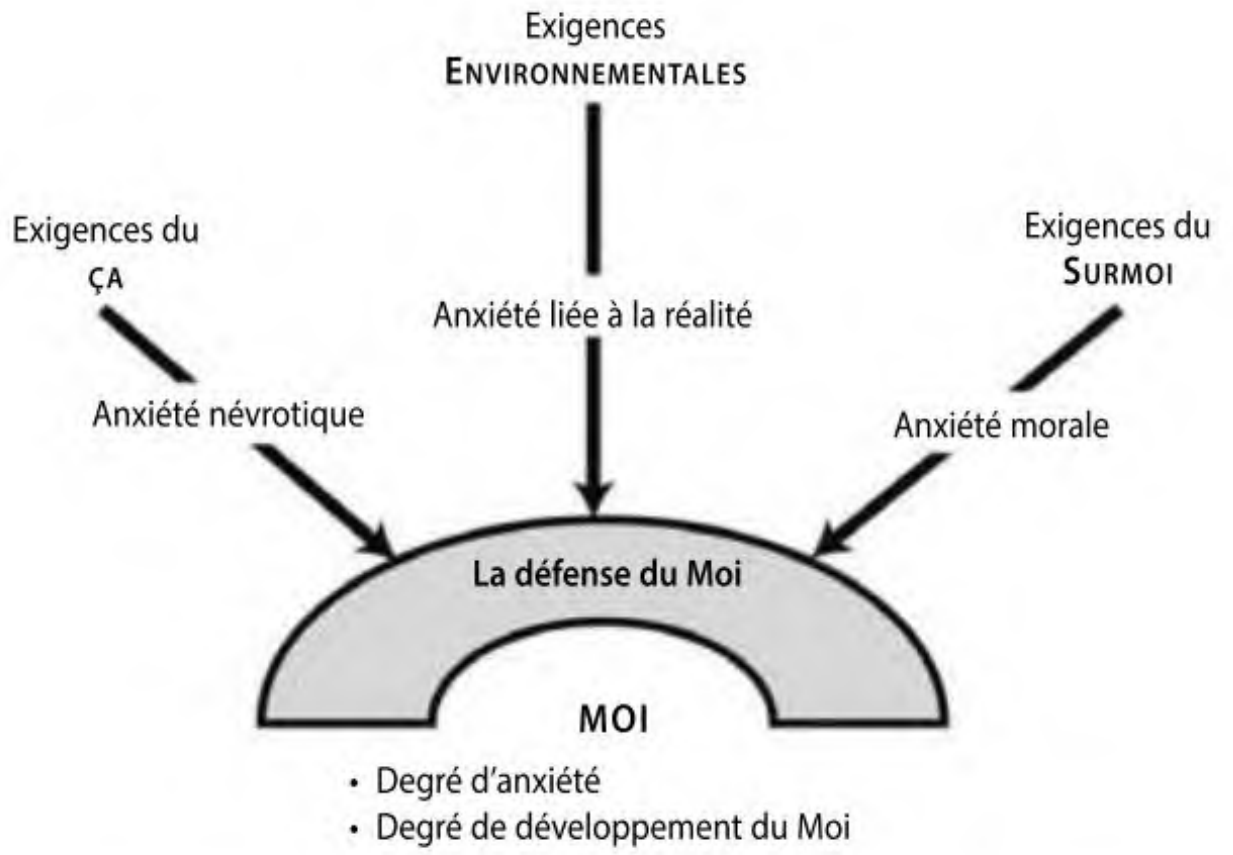
Le développement du Moi est important pour l'étude de la motivation, et cela de deux manières. En premier lieu, le Moi se développe pour se défendre contre l'anxiété. Si le Moi est incapable de gérer les exigences du ça, du surmoi et de l'environnement, alors il vit l'anxiété. L'anxiété est la réaction émotionnelle dans laquelle le Moi est « obligé d'admettre sa faiblesse » (Freud, 1964, p. 78). Un développement du Moi implique donc des défenses matures contre l'anxiété (comme discuté ci-dessous, dans la section relative à « La défense du Moi »). En second lieu, le Moi se développe pour permettre à la personne d'interagir plus efficacement et de façon plus proactive avec son entourage. En développant son sens de la compétence, le Moi devient capable non seulement de faire face efficacement aux défis environnementaux, mais également de générer sa propre motivation intérieure, et ainsi devenir automotivé (voir ci-dessous dans la section relative à l'effectance du Moi).

4.2 *La défense du Moi*

La vie du Moi au jour le jour est une vie faite de vulnérabilité. La personne qui fait une présentation orale se trouve dans un état de vulnérabilité. La personne qui va à un rendez-vous amoureux est dans un état de vulnérabilité. La personne qui essaie d'apprendre quelque chose de nouveau est dans un état de vulnérabilité. Et la personne qui essaie de maîtriser des désirs biologiques est dans un état de vulnérabilité. La personne qui essaie de faire tout ce qu'approuvent ses parents et la société (satisfaire l'idéal lié au Moi) et essaie de ne pas faire tout ce que désapprouvent ses parents et la société (satisfaire la conscience) est dans un état de vulnérabilité. Le Moi est toujours dans un état de vulnérabilité.

Grâce à ses mécanismes de défense, le Moi protège la conscience contre des niveaux potentiellement écrasants d'anxiété provenant d'un conflit avec les pulsions du ça (anxiété névrotique), les exigences du surmoi (anxiété morale), et les dangers de l'environnement (anxiété réaliste). Le rôle que jouent les mécanismes de défense dans l'éloignement du spectre de la psychopathologie apparaît dans la figure 16.2, qui montre que les conflits émanant de l'environnement, du ça et du surmoi vont créer de l'anxiété et, éventuellement, de la détresse et de la dépression si les conflits ne sont pas contrés. Les exigences du ça, sous la forme d'impulsions biologiques (« Trouve du plaisir, évite la douleur ! ») génèrent une anxiété névrotique ; les exigences environnementales (« Adapte-toi aux menaces et aux dangers ! ») génèrent une anxiété de la réalité ; et les exigences du Surmoi (« Sois toujours parfait(e) ! ») génèrent une anxiété morale. La quantité d'anxiété (ou la quantité de « sérénité de conscience ») et la quantité d'énergie dont dispose le Moi pour son propre développement dépendent du niveau de maturité de ses mécanismes de défense, ou stratégies de coping. Sans des mécanismes de défense matures, l'anxiété provenant du ça, du

Figure 16.2.
Rôle des mécanismes de défense dans la protection, par le Moi, des événements anxiogènes



Surmoi (Moi idéal, conscience) et de l'environnement submergerait la capacité du Moi à s'adapter, ce qui résulterait en une psychopathologie. Quatorze de ces mécanismes de défense apparaissent dans le tableau 16.2, avec une définition et un exemple pour chacun (American Psychiatric Association, 2013 ; A. Freud, 1946 ; Vaillant, 2000).

Il existe un ordre hiérarchique dans les mécanismes de défense, allant du moins mature au plus mature, du moins adaptatif au plus adaptatif (Vaillant, 1977, 1992, 1993). Au niveau le plus immature, les mécanismes de défense nient la réalité ou inventent une autre réalité imaginaire. Les mécanismes de défense comme le déni et l'imagination sont les mécanismes plus immatures, car l'individu ne parvient même pas à reconnaître la réalité extérieure. Au deuxième niveau de maturité, on trouve des défenses telles que la projection, dans laquelle la personne reconnaît la réalité, mais y fait face en rejetant ses aspects inquiétants loin du soi. Au troisième niveau de maturité, on trouve les défenses les plus communes, incluant la rationalisation et la formation réactionnelle. Ces défenses agissent efficacement sur l'anxiété à court terme, mais ne parviennent pas à générer un gain à long terme dans l'adaptation (parce que la réalité est réprimée plutôt qu'accommodée). La rationalisation, par exemple, justifie temporairement les désirs inacceptables, mais elle ne parvient pas à fournir les moyens pour faire face au problème qui a produit l'anxiété à la base. Les défenses du quatrième niveau sont les mécanismes les plus adaptés et les plus matures et comportent des mécanismes tels que la sublimation et l'humour. La sublimation accepte les pulsions inconscientes, mais canalise efficacement ces dernières dans des voies socialement bénéfiques, telles que l'énergie créatrice, qui mène à produire une peinture ou un poème (faisant des pulsions inconscientes quelque chose à la fois de socialement acceptable et de personnellement productif). L'humour est une défense mature, parce qu'il permet à la personne de regarder directement ce qui est douloureux ou anxiogène et de le traiter d'une manière socialement acceptable (Freud, 1905 ; Vaillant, 2000). Pourtant, comme toutes les défenses, l'humour ne transforme pas la réalité mais plutôt la perception de la réalité (pour soulager la détresse subjective ; Lefcourt & Martin, 1986 ; Nezu, Nezu & Blissett, 1988).

Pour tester ses hypothèses selon lesquelles le niveau de maturité des défenses de quelqu'un reflète la force du Moi et prédit une vie adaptée, Vaillant (1977) a suivi la vie de 56 hommes au cours d'une période de 30 ans. Il a interviewé chaque homme depuis ses années d'univer-

Tableau 16.2.

Les mécanismes de défense du Moi

Mécanisme de défense	Définition (avec exemple en italique)
Le déni	Les réalités externes déplaisantes sont ignorées ou leur reconnaissance est refusée. *Se préoccuper davantage de son travail, de manière à ne pas accorder de l'attention aux messages de rejet provenant d'une relation personnelle posant problème.*
L'imagination	Gratifier les désirs frustrés par l'imaginaire et l'accomplissement tout-puissant. *Imaginer être un héros national courageux, qui accomplit des prouesses incroyables pour gagner l'admiration de tous.*
La projection	Attribuer son propre désir ou sa pulsion inacceptables à quelqu'un d'autre. *L'anxiété de « j'ai échoué dans ce cours parce que je ne suis pas intelligent » est exprimée par « ce manuel est stupide » ou « l'enseignant est idiot ».*
Le déplacement	Décharger son anxiété sur un objet de substitution lorsque diriger son anxiété vers sa source réelle peut représenter un danger. *Décharger des impulsions agressives refoulées, adressées à une image paternelle (un chef), sur un objet plus malléable ou inoffensif, par exemple un animal domestique. Le chien est frappé en tant que substitut de l'image du père.*
L'identification	S'attribuer les caractéristiques de quelqu'un considéré comme un exemple de succès. *Idolâtrer une célébrité, et imiter son apparence (style de cheveux, façon de s'habiller) pour être aimé et traité comme elle.*
La régression	Retourner à un stade antérieur de développement lorsque l'on vit un stress ou une anxiété. *Utiliser un langage enfantin pour gagner la sollicitude et la sympathie, et ainsi contrer un argument anxiogène.*
La formation réactionnelle	Adopter ou exprimer l'opposé de ses vrais sentiments ou motifs. *Se persuader que tout va pour le mieux, face aux dures réalités de la faim dans le monde ou d'un rejet interpersonnel.*
La rationalisation	Justifier une pensée (ou un sentiment) perturbante ou inacceptable, en sélectionnant une raison logique de penser ou sentir de cette façon. *Tenter de justifier sa haine pour un groupe de personnes par des arguments d'apparence rationnelle, du type : « parce qu'ils mentent et trichent tout le temps ».*
L'anticipation	Se prémunir, pas à pas, contre un danger potentiel, afin de s'y adapter progressivement plutôt que de l'affronter en bloc. *Une personne anticipe une perte à venir en gérant cette perte étape par étape, en établissant une liste des choses à faire, en prévoyant ce que l'on va dire ou faire aux différentes phases du danger.*
Le sens de l'humour	Capacité de ne pas se prendre trop au sérieux, comme le fait d'accepter ses menus défauts et en parler de manière à les rendre socialement acceptables. *Une caricature exagère le trait anatomique d'un politicien de haut rang, permettant aux lecteurs d'en rire, voire même de se prendre d'affection pour cette représentation de l'autorité.*
La sublimation	Transformer une anxiété socialement inacceptable en une source d'énergie qui est rendue socialement acceptable et productive, voire stimulante. *Des appétits sexuels ou charnels sont canalisés dans l'amour, dans des préliminaires sexuels, ou dans un travail manuel, créatif ou scientifique.*

sité, et des testeurs indépendants ont classifié chaque homme en fonction des mécanismes de défense qu'il mobilisait, majoritairement matures (niveaux 3 et 4) ou majoritairement immatures (niveaux 1 et 2), comme un style personnel contre la détresse et l'anxiété. L'étude visait à déterminer comment ces deux groupes d'hommes s'en tireraient dans la vie ; plus précisément, la recherche cherchait à évaluer l'adaptation de leur caractère

30 ans plus tard, au travers de quatre catégories : la carrière, le social, le psychologique et le médical. La force du Moi, telle qu'elle est indexée par le niveau de maturité des mécanismes de défense, a permis de distinguer, avec succès, les individus qui souffraient de problèmes de carrière, de problèmes sociaux, psychologiques et médicaux, de ceux qui n'en souffraient pas (voir tableau 16.3). Les mécanismes de défense matures ont permis à ces individus de mener une vie bien adaptée, de montrer une maturité psychosociale, de trouver et garder un travail satisfaisant, de développer un modèle d'amitié riche et stable, d'éviter le divorce, d'éviter la nécessité d'aller voir le psychiatre, d'éviter la psychopathologie et les maladies mentales, et ainsi de suite. Une deuxième étude similaire, menée en parallèle, avec des hommes et des femmes provenant d'horizons variés, a montré que le niveau de maturité des mécanismes de défense prédit, 30 ans plus tard, le niveau de revenu, les promotions au travail, l'adaptation psychosociale, le soutien social, la joie de vivre, le fonctionnement physique et la satisfaction conjugale (Vaillant, 2000).

Tableau 16.3.
Relation entre maturité des mécanismes de défense et adaptation à la vie

	Style adaptatif prédominant (%)	
	Mature (N = 25)	**Immature (N = 31)**
Adaptation générale		
1) Tiers supérieur en termes d'adaptation à l'âge adulte	60 %	0 %
2) Tiers inférieur en termes d'adaptation à l'âge adulte	4 %	61 %
3) « Bonheur » (tiers supérieur)	68 %	16 %
Adaptation de carrière		
1) Revenu plus que 20,000 $/an	88 %	48 %
2) L'emploi remplit l'ambition du soi	92 %	58 %
3) Activités d'utilité publique en dehors du travail	56 %	29 %
Adaptation sociale		
1) Pattern d'amitié riche	64 %	6 %
2) Mariage harmonieux au moins dans le quartile, ou divorce	28 %	61 %
3) Pattern d'amitié stérile	4 %	52 %
4) Pas de sports de compétition (âge 40-50)	24 %	77 %
Adaptation psychologique		
1) 10+ visites psychiatriques	0 %	45 %
2) Jamais diagnostiqué mentalement malade	0 %	55 %
3) Problèmes émotionnels dans l'enfance	20 %	45 %
4) Environnement perturbant dans l'enfance (quart inférieur)	12 %	39 %
5) Ne parvient pas à prendre des vacances complètes	28 %	61 %
6) Capable d'agressivité envers les autres (quart supérieur)	36 %	6 %
Adaptation médicale		
1) 4+ d'hospitalisations à l'âge adulte	8 %	26 %
2) 5+ jours de congés maladie/an	0 %	23 %
3) Problèmes de santé récents par examen objectif	0 %	36 %
4) Santé subjective constamment jugée excellente depuis d'université	68 %	48 %

N = taille de l'échantillon.

Source : D'après *Adaptation to Life* (p. 87), par G.E. Vaillant, 1977, Boston : Little, Brown & Company. Copyright 1977 par George E. Vaillant.

Une illustration de la manière dont les mécanismes de défense matures favorisent le bien-être apparaît dans la figure 16.3 (Cui & Vaillant, 1996). Sur l'axe des x, le graphique montre dans quelle mesure les adultes étudiés ont utilisé des mécanismes de défense matures (le chiffre 5 représentant les mécanismes de défense les plus matures). L'axe des y trace la variable dépendante de l'étude, la dépression. La ligne diagonale avec les O montre les scores de dépression pour les adultes qui ont vécu une vie très stressante (pauvreté, handicap physique, perte d'un être cher). Les quatre adultes ayant des vies très stressantes et des mécanismes de défense immatures étaient très susceptibles de vivre la dépression (75 %), tandis que les neuf adultes ayant une vie stressante équivalente, mais des mécanismes de défense matures étaient essentiellement immunisés contre la dépression (0 %). Les adultes qui n'ont pas vécu une vie stressante n'ont pas connu la dépression (comme indiqué par la ligne droite horizontale avec les x). Ainsi, la dépression se produisait lorsque les gens utilisaient des mécanismes de défense immatures pour faire face au stress de la vie. Lorsque la vie n'a pas été stressante ou lorsque les adultes utilisaient des mécanismes de défense matures, la dépression a été évitée. Cette même conclusion (des défenses matures évitent la maladie) pouvait également s'appliquer à la prévention du stress post-traumatique après un combat (Lee *et al.*, 1995).

4.3 *L'effectance du Moi*

L'effectance du Moi désigne la compétence de l'individu à faire face aux défis de l'environnement, à ses exigences et à ses opportunités (White, 1959 ; Harter, 1981). La motivation de l'effectance commence pendant la petite enfance, comme une source d'énergie indifférenciée du Moi. Avec son énergie diffuse, ses caractéristiques émergentes (p. ex., saisir, ramper, marcher, parler) et ses compétences acquises (p. ex., calligraphie, compétences sociales), le Moi tente de faire face de manière satisfaisante aux circonstances et aux facteurs de stress qu'il rencontre sur son chemin. Lors du processus d'adaptation et de

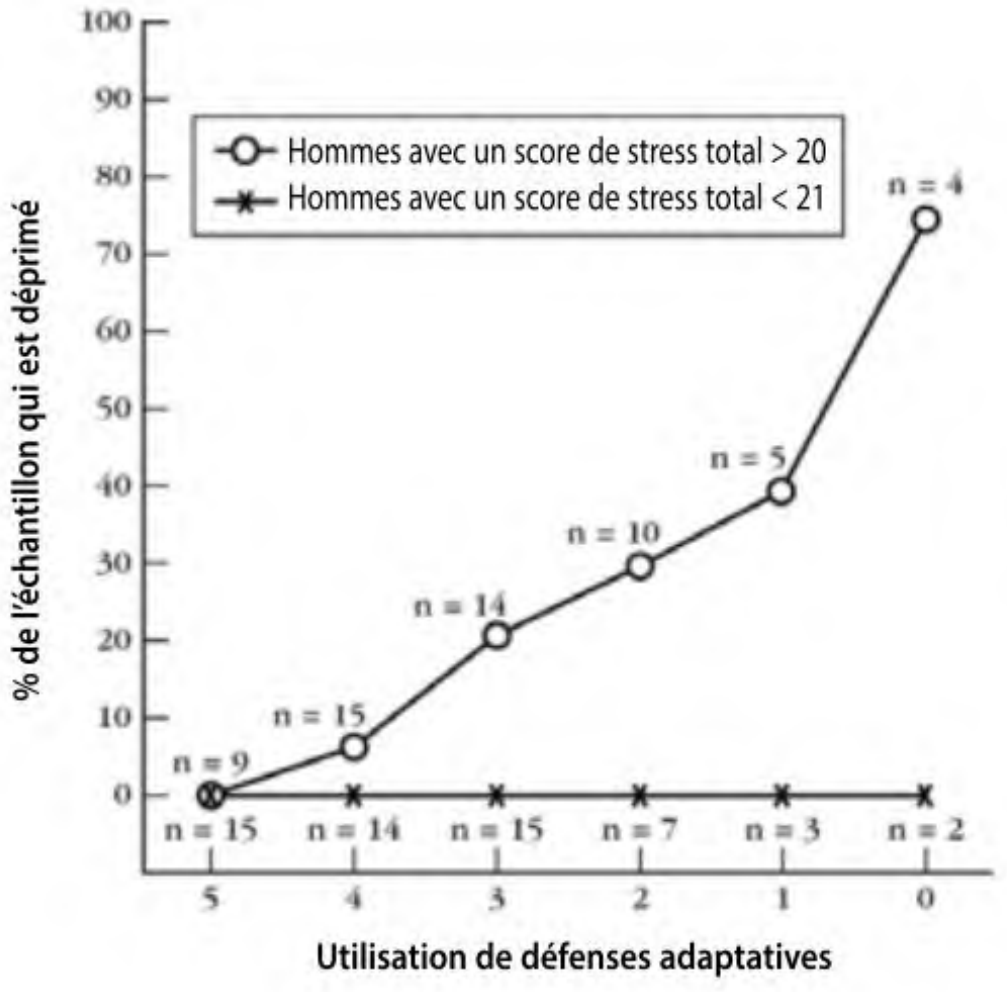


Figure 16.3.

Probabilité de la dépression comme fonction du stress et de la maturité des mécanismes de défense.

Source : D'après The Antecedents and Consequences of Negative Life Events in Adulthood : A Longitudinal Study, par X. Cui & G.E. Vaillant, 1996, *American Journal of Psychiatry*, *152*, 21-26. Copyright 1996 de l'American Psychiatric Association. http://psychiatryonline.org. Reproduit avec permission.

développement, le Moi acquiert la ressource motivationnelle qu'est la motivation de l'effectance, ou le désir d'interagir efficacement avec l'environnement (voir le chapitre 6).

L'effectance du Moi est plus qu'une simple réponse défensive d'adaptation aux exigences de la vie. Dès que l'enfant exerce ses compétences, il commence à apprendre comment produire des changements réussis dans son environnement. L'enfant apprend à utiliser des crayons, à grimper aux arbres, à traverser la rue, à retenir l'attention des adultes, à se nourrir, à utiliser un ordinateur, à se faire de nouveaux amis, à faire du vélo, et de multiples autres tâches. En cas de succès, de telles interactions produisent un sentiment d'efficacité, de compétence, ainsi que des sentiments de satisfaction et de plaisir. Le Moi agrège ces perceptions et ces sentiments dans un sens général de compétence. À travers chaque transaction réussie avec l'environnement (se faire un ami, construire une maison dans un arbre), la motivation d'effectance grandit. Plus la motivation d'effectance est grande, plus le désir de chercher des interactions nouvelles et stimulantes avec l'environnement est grand. La motivation d'effectance se transforme en un désir marqué par l'initiative et proactif de changer de manière intentionnelle son environnement et sa vie dans le but de les améliorer. En ce sens, l'effectance du moi a la fonction d'« affront du moi » (qui complète les « défenses du moi » discutées plus haut).

5. Théorie de la relation d'objet

Le quatrième postulat central de l'étude psychodynamique actuelle est la théorie de la relation d'objet. L'étude de la motivation inconsciente a commencé en se focalisant sur les pulsions sexuelles et agressives. Au fil du temps, la réflexion sur la motivation inconsciente est devenue moins biologique et plus interpersonnelle. L'accent mis sur le besoin biologique de gratification sexuelle, par exemple, a fait progressivement place à une accentuation du besoin psychologique d'affiliation (Horney, 1939). La théorie de la relation d'objet considère précisément comme centraux tant le besoin d'attachement exprimé par l'enfant à l'égard de la personne qui lui fournit des soins que les liens interpersonnels de l'adulte vis-à-vis des personnes importantes dans sa vie.

Le terme de « relation d'objet » peut sembler rebutant de prime abord. Il est toutefois moins gênant une fois que son étiologie est abordée. Freud a utilisé le mot « objet » pour désigner la cible de la gratification des pulsions d'une personne. La théorie de la relation d'objet étudie donc la façon dont les gens satisfont leur besoin d'affiliation au travers de leurs représentations mentales des objets sociaux et sexuels (c'est-à-dire d'autres personnes) et leurs attachements réels à ces objets. La théorie de la relation d'objet étudie le besoin des personnes d'être en relation avec les autres qui peuvent satisfaire ce besoin émotionnel et psychologique d'affiliation.

La théorie de la relation d'objet se concentre sur la nature et le développement des représentations mentales du soi et des autres et sur les processus affectifs (désirs, peurs) associés à ces représentations (Bowlby, 1969 ; Eagle, 1984 ; Greenberg & Mitchell, 1983 ; Scharff & Scharff, 1995 ; Westen, 1990). Cette théorie se concentre en particulier sur la façon dont les représentations mentales infantiles de la personne qui donne les soins sont saisies dans la personnalité et persistent à l'âge adulte (Main, Kaplan & Cassidy, 1985 ; van IJzendoorn, 1995). Ce qui persiste à l'âge adulte, ce sont les représentations mentales de soi et des autres, telles que les représentations suivantes : Suis-je digne d'amour ? Suis-je digne de l'attention d'autres personnes et de leurs soins ou indigne de tant d'affection et d'investis-

Encadré 16.1.
L'amour comme processus d'attachement

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour comprendre comment vos attachements précoces se manifestent dans vos relations amoureuses adultes.

Examinez ce questionnaire à choix multiple en trois éléments. Lisez chaque énoncé attentivement et cochez ensuite celui qui vous décrit le mieux :

- Je trouve facile de me rapprocher des autres. Je suis à l'aise quand je dépends des autres. Je suis à l'aise quand d'autres personnes dépendent de moi. Je ne m'inquiète pas d'être abandonné, et je ne m'inquiète pas quand quelqu'un devient trop proche de moi.
- Je suis quelque peu mal à l'aise à l'idée de me rapprocher des autres. Je trouve difficile de faire totalement confiance aux autres. Je trouve difficile de me permettre de dépendre des autres. Je deviens nerveux quand quelqu'un s'approche trop près, et je deviens nerveux quand d'autres veulent que je sois plus intime avec eux.
- Je trouve que les autres hésitent à se rapprocher de moi autant que je le voudrais. Je crains que d'autres ne m'aiment pas vraiment ou qu'ils n'aient pas vraiment envie de rester avec moi. Je veux fusionner complètement avec les autres, surtout avec les partenaires d'amour, et ce désir effraie parfois les gens.

Comme la théorie de la relation d'objet, la théorie de l'attachement affirme que des liens d'affection se développent entre les enfants et leurs tuteurs, et que ces liens d'affection, qu'ils soient positifs ou négatifs, se perpétueront à l'âge adulte, affectant les relations de l'adulte avec des partenaires amoureux (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Aussi bien pour la théorie de la relation d'objet que selon la théorie de l'attachement, les nourrissons ont un besoin psychologique d'affiliation qui les motive fortement à vouloir avoir des liens proches et affectueux avec leurs tuteurs. Selon la qualité des soins que les nourrissons reçoivent, ils forment des modèles mentaux de la façon dont les partenaires d'interaction se comportent avec eux ; des modèles qui peuvent être caractérisés par un attachement sécurisé, un attachement anxieux ou un attachement d'évitement (Ainsworth *et al.*, 1978).

Lequel des énoncés ci-dessus résonne le mieux avec votre propre expérience ? Les trois énoncés caractérisent, dans l'ordre, un style d'attachement sécurisé, d'évitement et anxieux. Environ 55 % des adultes se classent eux-mêmes parmi les gens sécurisés, environ 20 % se considèrent comme anxieux, et environ 25 % se considèrent comme ayant un style évitant (Hazan et Shaver, 1987 ; Shaver et Hazan, 1987).

Cindy Hazan et Phillip Shaver (1987) ont proposé le questionnaire à choix multiple ci-dessus à environ 600 adultes dans la région de Denver dans le Colorado, et leur ont demandé de remplir des questionnaires sur l'histoire de leur attachement, leurs croyances sur l'amour et leurs expériences avec leur partenaire actuel. Les trois groupes d'attachement vivaient l'expérience amoureuse adulte très différemment.

Les adultes dont l'attachement est sécurisé vivaient l'amour comme une trilogie formée d'amitié, de confiance et de bonheur. Ils acceptaient et soutenaient leur partenaire, et leurs relations duraient au fil des années. Les adultes dont l'attachement est fondé sur l'évitement vivaient l'amour comme une peur de l'intimité et de l'engagement, et rapportaient une absence marquée d'émotion positive provenant de la relation. C'est l'approche de l'amour romantique qui retentit toutes les 15 minutes sur des feuilletons télévisés, « Il a peur de s'engager ». Les amoureux dont l'attachement est anxieux vivaient l'amour comme une obsession, un désir de regroupement et de réciprocité constants, comme une attraction extrême et une jalousie extrême qui produisaient des hauts et des bas émotionnels. Des préoccupations obsessionnelles peuvent peut-être bien se passer dans les feuilletons, mais dans la vraie vie, elles conduisent généralement à des partenaires « en besoin et collants », qui sont troublés par de fréquents épisodes de solitude et dont les relations sont moins susceptibles de durer que celles des amoureux dont l'attachement est sécurisé.

Pour expliquer comment les expériences infantiles colorent l'esprit adulte, Freud comparait la Rome antique (l'enfant) à la Rome des temps modernes (l'adulte ; voir *Malaise dans la civilisation*, 1958, pp. 15-20). Dans la grande métropole du vingt et unième siècle se trouvent des siècles de ruines, qui ont été enterrées après des séries répétées de traumatismes tels que les incendies, les séismes et les invasions. Comme l'indique cette métaphore de la Rome antique, les traumatismes psychologiques de la petite l'enfance, de l'enfance et de l'adolescence couvent encore sous les cendres et se manifestent dans la colère, la frustration, la tristesse, l'envie, le désir, la peur, la méfiance de l'engagement, qui sont réactivés dans les modèles mentaux et comportementaux ultérieurs de l'adulte.

sement ? Les gens sont-ils chaleureux et attentionnés ou égoïstes et peu fiables ? Pouvons-nous faire confiance à d'autres personnes ? Pouvez-vous compter sur les autres lorsque vous avez besoin d'eux ? La théorie de la relation d'objet souligne souvent l'impact que l'abus ou la négligence parentale ont sur les représentations mentales émergentes de l'enfant concernant le soi et les autres (Blatt, 1994 ; Luborsky & Crits-Christoph, 1990 ; Strauman, 1992 ; Urist, 1980). En substance, le lien entre la mère (tuteur) et l'enfant devient pour l'enfant le modèle de ses représentations mentales du soi et des autres. Lorsque le

tuteur principal est chaleureux, nourricier, réactif, disponible et fiable, l'objet parental répond au besoin d'affiliation de l'enfant, communique un message d'approbation, et envoie un message non verbal concernant les relations, qui encourage un attachement sûr et affectueux ; lorsque le tuteur principal est froid, violent, insensible, négligent et imprévisible, l'objet parental frustre le besoin d'apparentement de l'enfant, communique un message de désapprobation, et envoie un message non verbal concernant les relations, qui encourage l'insécurité, la méfiance et l'anxiété (Ainsworth *et al.*, 1978 ; Sullivan, 1953).

Un modèle mental positif de soi-même prédit chez les adultes les niveaux de l'autonomie, de la confiance sociale et de l'estime de soi (Feeney & Noller, 1990 ; Klohnen & Bera, 1998). De même, comme indiqué dans l'encadré 16.1, les modèles mentaux sûrs (sécurisés) d'autrui prédisent la qualité de nos relations amoureuses en tant qu'adultes (Feeney & Noller, 1990 ; Hazan & Shaver, 1987), y compris le fait de nous marier ou pas et, si c'est le cas, combien de temps nous resterons engagés dans ce mariage (Klohnen & Bera, 1998). Par contre, une enfance remplie de traumatismes interpersonnels (p. ex., violences physiques, négligence grave, agression sexuelle) et de psychopathologie parentale (dépression, anxiété, toxicomanie, interaction de couple violente) prédit des relations dysfonctionnelles à l'âge adulte (Mickelson, Kessler & Shaver, 1997).

En guise d'exemple concret, examinons un schéma de représentation mentale de l'homme chez une femme, présenté dans la figure 16.4 (Westen, 1991). La jeune femme souffrait de dépression sévère et d'isolement social, et elle rapportait une histoire d'enfance dans laquelle elle caractérisait ses parents comme étant ouvertement méprisants l'un envers l'autre. Sa mère parlait sans cesse de la manière dont elle avait été maltraitée par son mari et ses trois fils. Au cours de la psychothérapie, la représentation mentale fournie par cette femme de ses relations attendues et réelles avec les hommes devenait évidente. Sa représentation mentale, telle qu'inférée par le psychothérapeute et illustrée à la figure 16.4, comporte des aspects qui marquent un besoin psychologique d'affiliation (proximité, sexualité), mais elle contient également une quantité considérable d'abus (esclavage), de colère et de ressentiment (rejet), et de conflits (proche du père, mais également rejetée par celui-ci).

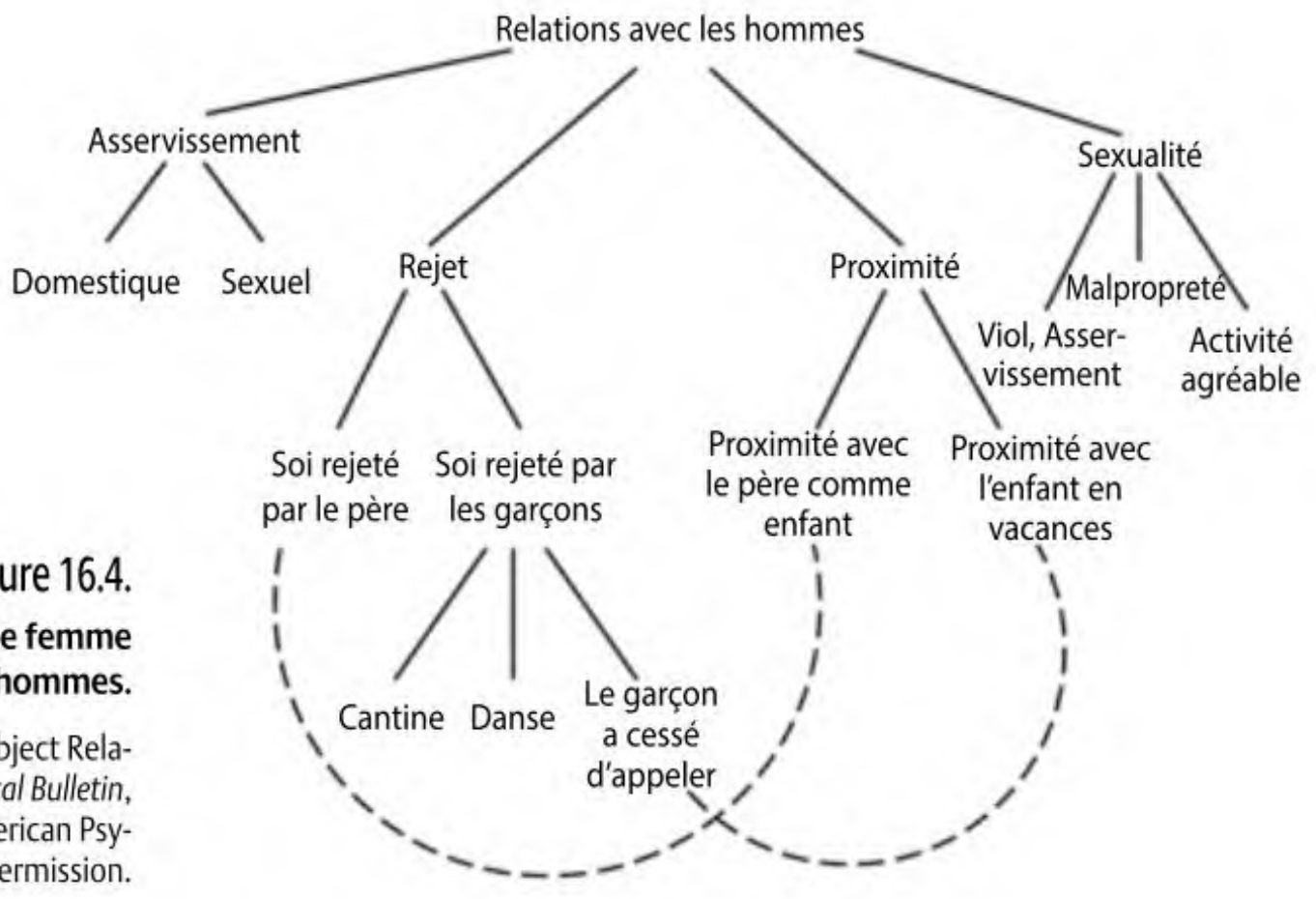


Figure 16.4.

La représentation mentale d'une femme concernant ses relations avec les hommes.

Source : D'après Social Cognition and Object Relations, par D. Westen, 1991, *Psychological Bulletin*, *109*, 429-455. Copyright 1991 par l'American Psychological Corporation. Reproduit avec permission.

Les sentiments associés aux hommes sont difficiles à représenter dans une figure, mais en même temps ils font aussi partie des relations d'objet (« aux hommes ») de cette femme. Comme vous vous en doutez, les besoins et les sentiments conflictuels de cette femme l'ont amenée à adopter un style de relations interpersonnelles envers les hommes qui s'est révélé extrêmement anxieux et rempli d'évitement.

Selon la théorie de la relation d'objet, la qualité des représentations mentales d'une personne au sujet des relations (par exemple la figure 16.4) peut être caractérisée par trois dimensions principales :

- le ton inconscient (bienveillant *vs* malveillant) ;
- la capacité d'implication émotionnelle (égoïsme/narcissisme *vs* intérêt mutuel) ;
- la réciprocité de l'autonomie dans les relations.

En premier lieu, les représentations mentales sont caractérisées par leur ton affectif inconscient (Westen, 1991). Cette coloration affective du monde-objet varie en fonction de la perception des relations comme bonnes, bienveillantes *vs* mauvaises, malveillantes. En second lieu, les représentations mentales possèdent une capacité inconsciente d'implication émotionnelle (Westen, 1991). Cette capacité va d'une orientation narcissique, exploitante et unilatérale, à des relations privilégiant une affiliation plus mature fondée sur l'intérêt, le respect et le désir mutuels de s'investir pleinement dans la relation. En troisième lieu, les représentations mentales possèdent une capacité de mutualité de l'autonomie (Urist, 1980). Au niveau le plus haut (autonomie mutuelle), les objets sont considérés comme ayant une existence autonome, indépendante de l'autre, et les relations ne représentent aucun risque pour l'intégrité et l'autonomie de la personne (Ryan, Avery & Grolnick, 1985 ; Urist, 1977).

La recherche sur la théorie de la relation d'objet souligne l'importance motivationnelle fondamentale du besoin psychologique d'affiliation. Lorsque ce besoin est entretenu via des soins chaleureux et réactifs, une personne développe des modèles mentaux positifs d'elle-même, des autres et des relations en général. Les relations d'objet positives permettent à la personne d'être en mesure de se développer et d'être liée aux autres, de manière saine, axée sur la croissance et résistante aux pathologies. Par contre, lorsque ce besoin d'affiliation est frustré ou ignoré, par des soins froids, exprimant du rejet ou non réactifs, la personne développe des modèles mentaux mal adaptés, qui la laissent vulnérable aux psychopathologies et au développement d'orientations motivationnelles et de relations interpersonnelles principalement axées sur la défense.

6. Critiques

Malgré sa popularité, la critique la plus dévastatrice à l'égard de la contribution freudienne à l'étude de la motivation humaine concerne le fait que beaucoup de ses concepts ne sont pas vérifiables scientifiquement (Crews, 1996 ; Eysenck, 1986). Sans tests scientifiques, de tels concepts sont au mieux considérés avec scepticisme, et compris métaphoriquement plutôt que comme des constructs scientifiques crédibles. En science, les constructs théoriques qui n'ont pas encore passé l'épreuve de l'expérimentation objective doivent continuer à être considérés comme coupables jusqu'à ce que leur innocence ait été prouvée, non valides jusqu'à ce que leur validité ait été établie. C'est pourquoi la

recherche en psychanalyse, au cours des 50 dernières années, a essayé de trouver les moyens de tester les idées de Freud, puis de rassembler nombre de ses idées dans un ensemble de postulats comme les quatre mentionnés précédemment dans ce chapitre. Quelques idées de Freud (mais certainement pas toutes) ont en effet résisté à l'épreuve de la validation empirique (Fisher & Greenberg, 1977 ; Masling, 1983 ; Silverman, 1976). D'autres idées et phénomènes ont été réinterprétés en ne s'appuyant pas sur des concepts psychanalytiques (p. ex., considérez l'analyse par Brown du phénomène du mot sur le bout de la langue [1991] et l'analyse par Wegner du contrôle mental [1994]). Mais sur de nombreux points concernant la motivation et l'émotion humaines, Freud avait tout simplement tort (p. ex., sa théorie de la formation du surmoi ; Fisher & Greenberg, 1977).

Une deuxième critique consiste dans le fait que, bien que la théorie psychanalytique soit un merveilleux appareil d'interprétation des événements survenus dans le passé, elle est déplorable en tant que dispositif de prévision. Par exemple, supposons qu'une personne fasse un rêve au sujet de frères et sœurs en train de mourir (comme discuté plus haut dans ce chapitre). Pour l'un, ce rêve pourrait être interprété comme manifestant le désir de voir mourir ses frères et sœurs. Pour un autre, le rêve pourrait signifier (via la formation réactionnelle) le désir qu'au contraire ils continuent à vivre (ou la crainte qu'ils disparaissent). Pour un autre encore, la mort ou la survie des frères et sœurs pourraient représenter des sentiments associés à un tiers, par exemple ses propres enfants. Toutes ces interprétations post-hoc (après le fait) ont un sens en psychanalyse. La théorie, toutefois, reste pauvre, car elle ne permet pas de prédire *a priori* (avant le fait) que la personne aura un rêve particulier, où ses frères et sœurs se verront pousser des ailes et s'envoleront dans le ciel. Pour que la théorie soit prédictive, elle doit nous permettre de prédire si une personne aura ou n'aura pas un type particulier de rêve, ou utilisera un mécanisme de défense particulier, ou atteindra un niveau particulier de développement du Moi, ou se suicidera, ou aura une tout autre ligne de conduite. Une théorie scientifique doit être capable de prédire ce qui arrivera dans le futur. Il est difficile de faire confiance à une théorie qui n'explique que le passé. Il est encore plus difficile d'appliquer de façon productive une telle théorie aux contextes de la vie réelle, comme l'école ou le lieu de travail.

Les psychologues néo-freudiens ont pris à cœur ces critiques, respectant à la fois l'intuition de Freud et les critiques portées contre ses méthodes subjectives (non scientifiques) de collecte des données. L'étude contemporaine du refoulement de la pensée, du développement du Moi, des mécanismes de défense et de la motivation d'effectance, utilisent des méthodes de recherche scientifique plus rigoureuses, et cherchent à construire un cadre théorique valorisant la prédiction plus que les explications post-hoc. Ces tendances peuvent être constatées de manière encore plus évidente dans les études contemporaines de l'inconscient adaptatif. L'étude de l'amorçage, par exemple, utilise des méthodes de recherche expérimentales (p. ex., l'affectation aléatoire des participant(e)s dans le groupe expérimental ou le groupe contrôle), des mesures dépendantes objectives (p. ex., des temps de réaction) et des réplications multiples basées sur des stimuli et échantillons différents. Depuis Freud, le thème est resté le même (l'inconscient), mais les méthodes de recherche sont clairement plus objectives et scientifiques.

Pour illustrer la manière dont les chercheurs de la motivation ont utilisé des méthodes de recherche objectives pour améliorer leur compréhension de la motivation inconsciente, prenons l'exemple des réflexions proposées par Timothy Wilson (2002) sur « le génie de Freud » et « la myopie de Freud » :

Quelle est la nature de l'inconscient ?

Vision freudienne : L'inconscient est un entrepôt de désirs infantiles qui doivent être réprimés et tenus en dehors de la conscience en raison de leurs propriétés anxiogènes.

Perspective contemporaine : C'est vrai, mais l'inconscient adaptatif est tellement plus. Il évalue constamment le monde, génère des pressentiments, opère des jugements, fixe des objectifs, apprend, et effectue d'innombrables tâches et procédures de manière automatique et compétente.

Pourquoi l'inconscient existe-t-il ?

Vision freudienne : Les gens ont une longue liste de désirs inacceptables et développent donc des défenses pour éviter de savoir quels sont leurs motifs et sentiments inconscients.

Perspective contemporaine : L'esprit est un système bien conçu, dans lequel l'inconscient adaptatif est responsable d'une grande partie de la pensée et de l'adaptation automatiques, alors que l'esprit conscient entre en jeu lorsqu'une pensée réflexive et analytique est nécessaire.

Résumé

La psychanalyse permet de mener des investigations étrangement attirantes. En étudiant l'inconscient et en adoptant une vision plutôt pessimiste de la nature humaine, la psychanalyse ouvre la voie à l'étude de sujets tels que les souvenirs traumatiques, la toxicomanie inexplicable, les angoisses face à l'avenir, les rêves, l'hypnose, les souvenirs inaccessibles et réprimés, les fantasmes, le masochisme, la répression, les comportements autodestructeurs, les pensées suicidaires, les pulsions de vengeance, et toutes les forces cachées qui forment nos besoins, nos sentiments, nos façons de penser et d'agir, que nous n'aurions probablement pas envie de faire connaître à nos proches. L'objet de la psychanalyse reflète étrangement ce qui semble être si populaire dans beaucoup de films contemporains (donc dans la société contemporaine) : le sexe, l'agressivité, la psychopathologie, la vengeance, etc.

Le père de la psychanalyse, Sigmund Freud, a présenté sa vision de la motivation sur la base d'un modèle biologique selon lequel deux pulsions (Eros – Thanatos, sexe – agression) dotent le corps de ses énergies physique et mentale. Mais beaucoup de choses ont changé depuis Freud. Aujourd'hui, les quatre postulats suivants définissent la théorie, la recherche et la pratique psychodynamiques.

1. *L'Inconscient.* Une grande partie de la vie mentale est inconsciente.
2. *La Psychodynamique.* Les processus mentaux fonctionnent en parallèle, les uns avec les autres.
3. *Le développement du Moi.* Un développement sain implique de passer d'une personnalité immature et socialement dépendante à une personnalité plus mature interagissant avec les autres.
4. *La théorie de la relation d'objet.* Les représentations mentales de soi et des autres se forment dans l'enfance et guident les motivations et relations sociales futures.

Le premier postulat central est l'existence et l'importance de l'inconscient. L'idée que les gens ont des motifs, désirs, intentions, impulsions, affects et sentiments qui se trouvent en dehors de la conscience est largement acceptée de nos jours. Le débat concerne plutôt la compréhension de ce qu'est l'inconscient. L'inconscient freudien est le grenier mental des pulsions instinctives inaccessibles, des expériences refoulées, des souvenirs d'enfance (avant le langage), et des désirs puissants mais non accomplis. L'inconscient adaptatif fonctionne « comme un pilote automatique », évalue l'environnement, fixe des buts, fait des jugements et initie des actions

de manière automatique, et peut faire toutes ces choses même lorsque nous pensons de manière consciente à autre chose. De plus, l'inconscient adaptatif est doué pour faire ce qu'il fait, et est adaptatif. La motivation implicite est ancrée dans les associations émotionnelles passées qui se trouvent en dehors de notre conscience. Lorsque les gens sont confrontés à divers éléments environnementaux (p. ex., un défi, une figure d'autorité), ils ont des réactions émotionnelles (affects, désirs, anxiétés) déclenchées de manière implicite qui orientent, dirigent et sélectionnent leur attention et produisent des pensées, sentiments et comportements cohérents au niveau affectif.

Le second postulat d'une compréhension psychodynamique contemporaine de la motivation et de l'émotion est que les processus mentaux fonctionnent en parallèle les uns avec les autres, de telle sorte que souvent les gens veulent et craignent la même chose au même moment. C'est le postulat de la psychodynamique. C'est la règle et non l'exception : les gens ont des sentiments contradictoires qui les motivent de façons opposées. Par conséquent, les gens ont souvent des attitudes raciales conscientes et inconscientes divergentes, des préjugés sexistes et des relations d'amour/haine (d'approche/d'évitement) avec leurs parents, par rapport à leur emploi, et cela pratiquement pendant toute leur vie.

Le troisième postulat concerne le développement du Moi. Un développement sain implique le fait de passer d'une personnalité immature et socialement dépendante à une personnalité qui est plus mature et socialement responsable. Pour se développer et surmonter l'immaturité et la vulnérabilité, le Moi doit obtenir des ressources et des atouts, incluant des mécanismes de défense souples pour faire face avec succès aux anxiétés inévitables de la vie (p. ex., la défense du Moi), et un sentiment de compétence qui offre une capacité générative pour changer favorablement l'environnement (p. ex., l'effectance du Moi). Le Moi développe ses propres motifs en passant par les progrès développementaux suivants : symbiotique, impulsif, autoprotecteur, conformiste, consciencieux et autonome. Le niveau de maturité des défenses du Moi et de la motivation de compétence d'une personne est un bon prédicteur d'ajustement à la vie.

Le quatrième postulat d'une approche psychodynamique contemporaine est que les représentations mentales de soi et des autres se forment dans l'enfance et orientent les motivations sociales et les relations interpersonnelles de la personne adulte. C'est le postulat de la théorie de la relation d'objet. Ce postulat soutient l'idée que les patterns de personnalité commencent à se former dès l'enfance, puisque les gens construisent des représentations mentales de soi, des autres et des relations. Une fois formées, ces croyances forment la base des états motivationnels (p. ex., affiliation, anxiété) qui orientent le cours des relations interpersonnelles de l'adulte. Les modèles mentaux positifs de soi-même, par exemple, prédisent les niveaux de l'autonomie, de la confiance sociale, de l'estime de soi, des partenariats d'amour et du dévouement de l'adulte. Les modèles mentaux négatifs, d'autre part, prédisent des relations interpersonnelles dysfonctionnelles.

Ce chapitre se termine en présentant un certain nombre de critiques adressées à la compréhension psychodynamique de la motivation et des émotions, parmi lesquelles le fait qu'elle s'appuie sur des concepts non testables scientifiquement, et sur une perspective théorique qui parvient davantage à expliquer et à interpréter le passé qu'à expliquer et prédire l'avenir. Les chercheurs contemporains prennent ces critiques au sérieux et s'appuient davantage sur des méthodes expérimentales, des mesures dépendantes objectives et la réplication de résultats. La recherche en amorçage illustre l'approche psychodynamique contemporaine.

Lectures pour aller plus loin

Aperçu

Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, *124*, 333-371.

L'inconscient

Aarts, H., Custers, R., & Marien, H. (2008). Preparing and motivating behavior outside of awareness. *Science*, *319*, 1639.

Ambady, N., Bernieri, F., & Richeson, J. (2000). Towards a histology of social behavior: Judgmental accuracy from thin slices of behavior. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 201-272.

Bargh, J.A., Gollwitzer, P.M., Lee-Chai, K., Barndollar, K., & Trotschel, R. (2001). The automated will: Nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 1014-1027.

Holland, R.W., Hendricks, M., & Aarts, H. (2005). Smells like clean spirit: Nonconscious effects of scent on cognition and behavior. *Psychological Science*, *16*, 689-693.

La Psychodynamique

Wegner, D.M., Schneider, D.J., Carter, S., III, & White, L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 5-13.

Wegner, D.M. (1992). You can't always think what you want: Problems in the suppression of unwanted thoughts. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 193-225). San Diego, CA: Academic Press.

Le développement du Moi

Vaillant, G.E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, *55*, 89-98.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297-333.

La théorie de la relation d'objet

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 511-524.

CHAPITRE 17

Interventions

Sommaire

1. **Appliquer les principes de la motivation et des émotions** 537
2. **Quatre interventions de pointe** 541
3. **Que peut-on tirer de l'étude scientifique de la motivation et des émotions ?** 554

Le titre de cet ouvrage est *Psychologie de la motivation et des émotions*. Dans les seize premiers chapitres, l'objectif a été d'augmenter votre capacité à comprendre et à expliquer la motivation et les émotions humaines. C'est un objectif important. Maintenant, il est temps toutefois de passer à des aspects plus pratiques. Il est temps d'utiliser cette compréhension pour améliorer la vie des gens. Si vous êtes un(e) spécialiste de la motivation et des émotions, la façon d'améliorer la vie des gens est de créer puis de mettre en œuvre une intervention de qualité pour renforcer les ressources motivationnelles et émotionnelles des gens.

Une intervention est un plan d'action étape par étape qui cherche à modifier un état existant. Dans le contexte de l'étude de la motivation et des émotions, une intervention est un plan d'action étape par étape cherchant à enrichir les ressources motivationnelles et émotionnelles des gens et, ainsi, générer des conséquences importantes pour eux, telles qu'un meilleur engagement, de meilleures compétences, une meilleure performance ou un plus grand bien-être.

Chaque chapitre de cet ouvrage a présenté un nombre de manipulations expérimentales utilisées pour modifier la motivation ou les émotions des gens de façon temporaire. L'uti-

Tableau 17.1. **Liste de manipulations expérimentales tirées de chaque chapitre**

Chapitre	Motivation/Émotion	Manipulation expérimentale
3	Confiance	Nébulisation d'un spray nasal contenant l'hormone ocytocine.
4	Attirance sexuelle	Métrique faciale : grands yeux, petit nez et petit menton.
5	Motivation extrinsèque	Offrir une bourse d'études pour les élèves ayant de bonnes notes.
6	Autonomie	Opportunité de poursuivre un intérêt ou un objectif personnel.
7	Pouvoir	Élu(e) à une position de leadership.
8	Divergence	Objectif à poursuivre.
9	Mentalité de croissance	Histoire à propos des efforts fournis par Einstein pour devenir si malin.
10	Auto-efficacité	Exposition à un modèle hautement compétent.
11	Épuisement de l'autocontrôle	Résister à une tentation attrayante pendant cinq minutes.
12	Affects positifs	Recevoir un petit cadeau inattendu.
13	Tristesse	Regarder un film sur un enfant qui va à l'enterrement de son père.
14	Embarras	Commettre une maladresse sociale face à un public.
15	Incongruence	Regard conditionnel négatif des parents.
16	Obsession	Garder un secret à propos de la personne avec qui vous êtes en train de discuter.

lisation de manipulations expérimentales à court terme est importante dans l'étude de la motivation et des émotions, car ces manipulations fournissent le contexte idéal dans lequel les chercheurs peuvent tester leurs prédictions concernant les antécédents, processus et conséquences de la motivation et des émotions. Par exemple, le tableau 17.1 présente des manipulations expérimentales tirées de chacun des chapitres précédents de cet ouvrage, afin de montrer comment une motivation ou une émotion particulière peut être modifiée à court terme. Collectivement, ces exemples sont significatifs, car ils indiquent que la motivation et les émotions sont malléables et peuvent donc être modifiées et renforcées.

Le fait de réussir à démontrer que les ressources motivationnelles et émotionnelles sont malléables et peuvent être renforcées est important au niveau théorique. Du point de vue pratique, toutefois, des augmentations à court terme de la motivation et des émotions des gens ne suffisent pas. Ce qui est nécessaire dans des contextes appliqués tels que les écoles, au travail, dans les soins de santé, à la maison, dans le sport, est un effort à long terme visant à renforcer les ressources motivationnelles et émotionnelles des gens. Pour produire ces changements, il est nécessaire d'aller plus loin que les manipulations expérimentales afin de passer à des programmes d'intervention modernes, avec un fonctionnement étape par étape. Dans ce chapitre, nous présentons quatre façons de faire ce genre d'interventions, l'une pour renforcer de manière durable les besoins, une autre pour les cognitions, une troisième pour les émotions et une dernière pour les objectifs de vie.

1. Appliquer les principes de la motivation et des émotions

Il est difficile de concevoir une intervention hautement efficace sans disposer au départ d'un cadre théorique solide pour guider cette conception. Donc, la première étape dans la conception d'une intervention de qualité consiste en la vérification et revérification de la profondeur et de l'élaboration de sa propre compréhension théorique de la motivation et des émotions. Avant donc de présenter des illustrations spécifiques de la manière dont les théories de la motivation et des émotions ont été transposées en pratique, nous devons déterminer notre état de préparation intellectuelle pour concevoir une intervention de qualité. Pour évaluer cet état de préparation, évaluez à quel point vous vous sentez confiant(e) à répondre aux questions suivantes :

1. Pouvez-vous expliquer pourquoi les gens font ce qu'ils font ?
2. Pouvez-vous prédire à l'avance quelles conditions auront une incidence sur la motivation et l'émotion ?
3. Pouvez-vous appliquer les principes de la motivation pour résoudre des problèmes pratiques ?

1.1 *Expliquer la motivation et les émotions*

Expliquer les raisons de notre comportement, autrement dit expliquer pourquoi nous faisons ce que nous faisons, suppose que nous soyons en mesure de fournir des réponses psychologiquement satisfaisantes à des questions comme : pourquoi a-t-il fait

ceci ? Pourquoi veut-elle cela ? Pourquoi a-t-il si peur ou résiste-t-il autant à une démarche particulière ? Les réponses à ces questions résident dans la compréhension de la source de la motivation et des raisons pour lesquelles celle-ci, une fois éveillée, s'intensifie, se modifie ou s'estompe.

Pour expliquer pourquoi nous faisons ce que nous faisons, le chapitre 1 a énuméré 31 théories de la motivation (voir tableau 1.5). Chaque théorie constitue une pièce du puzzle incomplet qui correspond à la grande entreprise d'expliquer les besoins, désirs, émotions et aspirations de l'homme. Prises ensemble, ces théories dressent un panorama de la plupart des circonstances qui peuvent intéresser le lecteur. Le fait de disposer d'une théorie validée vous aidera à expliquer pourquoi un phénomène motivationnel particulier voit le jour, persiste ou décline, et quelles conditions particulières dans la personne, dans l'environnement, dans le contexte social et dans la culture, affectent ce phénomène. Si vous disposez d'une telle théorie, il devient plus facile de répondre à des questions telles que : pourquoi les gens se fixent-ils des buts élevés pour eux-mêmes ? Pourquoi les gens tergiversent-ils quand il est évident qu'il y a du travail à faire ? Pourquoi les gens se livrent-ils à des comportements à risque comme le saut en parachute ou la conduite automobile très rapide ? Les théories de la motivation offrent un moyen de comprendre et d'expliquer pourquoi nous faisons ce que nous faisons et pourquoi nous voulons ce que nous voulons.

1.2 *Prédire la motivation et les émotions*

Pouvez-vous prédire les changements dans la motivation et les émotions des gens *avant qu'ils ne surviennent* ? Pouvez-vous prédire l'apparition et la disparition d'états motivationnels et émotionnels ? Quels antécédents énergisent, dirigent et maintiennent quelles formes de motivation et quelles émotions ? Les conditions biologiques, psychologiques, environnementales, interpersonnelles, sociales et culturelles changeant constamment, la question est en fait : pouvez-vous prédire comment des changements au niveau des antécédents vont produire des changements correspondants en termes de motivation et d'émotions ?

Posez-vous la question au sujet de 10 antécédents différents abordés dans les chapitres précédents : comment ces antécédents pourraient-ils influencer la motivation et les émotions ? Pour chaque antécédent, vérifiez si une théorie utile vous vient à l'esprit, vous permettant de prédire l'effet que cette condition pourrait avoir sur la motivation et les émotions :

- vivre 24 heures de privation (de nourriture, de contacts personnels) ;
- le fait d'apercevoir un visage fâché menaçant ;
- sentir une solution nettoyante ;
- recevoir une récompense attendue et tangible (p. ex., de l'argent) ;
- exposition à un modèle hautement compétent ;
- exposition à une norme d'excellence ;
- exposition à des environnements non réactifs et incontrôlables ;
- avoir cours avec un(e) enseignant(e) favorisant l'autonomie ;
- être confronté à un obstacle en poursuivant un but ;
- vivre un échec dans une tâche facile face à un public.

1.3 *Résoudre des problèmes motivationnels et émotionnels*

Plus vous comprendrez les principes de la motivation et des émotions, plus vous serez en mesure de trouver des solutions viables aux problèmes motivationnels et émotionnels dans le monde réel.

Résoudre de tels problèmes signifie autonomiser les gens en les orientant vers plus d'intentionnalité dans leurs actions, des expériences optimales, un fonctionnement positif, l'atteinte de leurs objectifs, des émotions positives, un sentiment de soi résiliant et un développement sain, loin des actions impulsives, des expériences habituelles, d'un fonctionnement contre-productif, des échecs, des émotions négatives, d'un sentiment de soi fragile et d'un développement non adaptatif ou dysfonctionnel.

Autonomiser le soi et les autres implique d'identifier, de nourrir et d'utiliser les forces des gens, tout en identifiant, mettant au défi et en réparant leurs faiblesses et vulnérabilités. Testez-vous vous-même, là encore, en vous demandant ce que vous pourriez faire pour favoriser les dix états motivationnels constructifs suivants en vous et chez d'autres personnes :

- fortes croyances d'auto-efficacité ;
- satisfaction du besoin d'autonomie ;
- expérience de flow ;
- individu pleinement opérationnel ;
- orientation motivationnelle de maîtrise ;
- buts difficiles, spécifiques et concordants avec le soi ;
- buts de maîtrise ;
- développement du Moi ;
- joie ;
- gratitude.

De plus, demandez-vous ce que vous pourriez faire pour surmonter les 10 pathologies motivationnelles suivantes en vous et chez d'autres personnes :

- libération de la retenue qui mène à l'hyperphagie boulimique ;
- coûts cachés de la récompense ;
- impuissance acquise ;
- mentalité figée ;
- épuisement de l'autocontrôle ;
- style explicatif pessimiste ;
- répression de la pensée ;
- mécanismes de défense immatures ;
- fierté arrogante ;
- jalousie malveillante.

Encadré 17.1.
Cinq études de cas

QUESTION : Pourquoi cette information est-elle importante ?

RÉPONSE : Pour pratiquer la compréhension et la résolution de problèmes motivationnels et émotionnels.

Examinons cinq études de cas où une personne différente fait face à un problème motivationnel ou émotionnel. Utilisez chaque étude de cas pour vous entraîner dans la triple mission consistant à (1) expliquer, (2) prédire, et (3) appliquer la motivation et les émotions. L'objectif est d'expliquer pourquoi la motivation de la personne est ce qu'elle est, de prédire dans quelle mesure sa motivation changerait en réponse à différents événements, et de proposer une tentative d'intervention afin de modifier la motivation et les émotions de la personne pour le mieux.

Une enfant à la maison

Une enfant ne veut pas se brosser les dents le soir avant d'aller au lit. Elle n'aime pas ça. Elle ne le fait pas. Et, quand elle se brosse les dents, elle le fait mal et à moitié. Mais ses parents accordent une importance capitale au brossage de ses dents et l'encouragent à le faire. Toutefois, ils craignent d'avoir à affronter la résistance de leur enfant soir après soir.

Une employée au travail

Une représentante commerciale pour une grande entreprise reçoit un quota de ventes mensuelles et on lui dit que tout va bien tant qu'elle respecte ou dépasse son quota. Elle sent qu'elle a les compétences pour le poste, mais 90 % des appels qu'elle effectue ne se concrétisent pas en vente. Son expérience quotidienne au travail se résume à du rejet et de la frustration. Elle pense à quitter son emploi et à en chercher un autre.

Une athlète ou une musicienne

Une athlète (ou une musicienne) produit une bonne performance, et elle aime beaucoup son sport (son instrument). Elle adore pratiquer, mais elle souhaite développer davantage ses talents, beaucoup plus même. Pour une raison quelconque, son rythme d'amélioration a récemment ralenti. Elle veut devenir une athlète (musicienne) d'élite, mais cela ne semble pas vouloir arriver.

Un patient

Un médecin dit au patient qu'il doit perdre 40 kilos, sinon il risque une crise cardiaque. Le patient comprend la nécessité de changer de style de vie. Bien qu'il sache que le médecin a raison, il est néanmoins pessimiste, car il pense ne pas pouvoir suivre les conseils de son médecin et changer son mode de vie. L'exercice et une alimentation saine ne sont tout simplement pas son truc. Il doute que le changement de mode de vie en vaille la peine.

Un étudiant en souffrance

Un étudiant suit un cours qu'il pensait être facile. Il est assez rare qu'il fasse attention lors des cours, et il est assez rare qu'il lise son syllabus. Il rate son examen et a honte. Il est incapable de partager avec quelqu'un à propos de son échec à cet examen. Il a perdu toute motivation pour le second semestre de cours et préférerait simplement ne plus aller aux cours.

1.4 *Problèmes liés à la pratique*

Prenons les cinq études de cas décrites dans l'encadré 17.1. Ces études de cas sont proposées en tant qu'opportunités pratiques pour réfléchir à la manière de résoudre des problèmes motivationnels et émotionnels. Dans chacun de ces cas, une personne est confrontée à un problème différent. L'enfant a du mal à trouver la motivation nécessaire pour initier une action inintéressante et peu valorisée. La personne travaillant dans la vente est confrontée au défi de conserver sa confiance, son intérêt, son optimisme et son espoir, face à des échecs fréquents et un burn-out potentiel. L'athlète veut développer ses talents et améliorer sa performance, mais elle a des difficultés à atteindre ces objectifs. Le patient affronte la tâche difficile et exigeante d'initier et maintenir un changement de style de vie. Enfin, l'étudiant est confronté à un état émotionnel très douloureux qui provient d'un feed-back qu'il a reçu selon lequel quelque chose clocherait chez lui.

À la lecture de chaque étude de cas, poursuivez les trois objectifs énumérés au début de ce chapitre, à savoir expliquer la motivation, prédire la motivation et résoudre les problèmes motivationnels. Tout d'abord, essayez de diagnostiquer pourquoi la personne connaît

actuellement cette expérience motivationnelle particulière. Vous n'allez pas, bien sûr, avoir accès aux détails importants de chaque situation, mais vous pouvez toujours produire un certain nombre d'hypothèses. Deuxièmement, une fois que vous disposez de plusieurs hypothèses de travail, essayez d'identifier les principales sources de motivation de la personne. Quelles conditions pourraient provoquer un changement dans la motivation de la personne ? Troisièmement, appliquez vos connaissances à propos de la motivation et des émotions pour concevoir une séquence d'actions productive pour aider chaque personne à générer l'énergie et la direction nécessaires pour résoudre le problème motivationnel ou émotionnel.

2. Quatre interventions de pointe

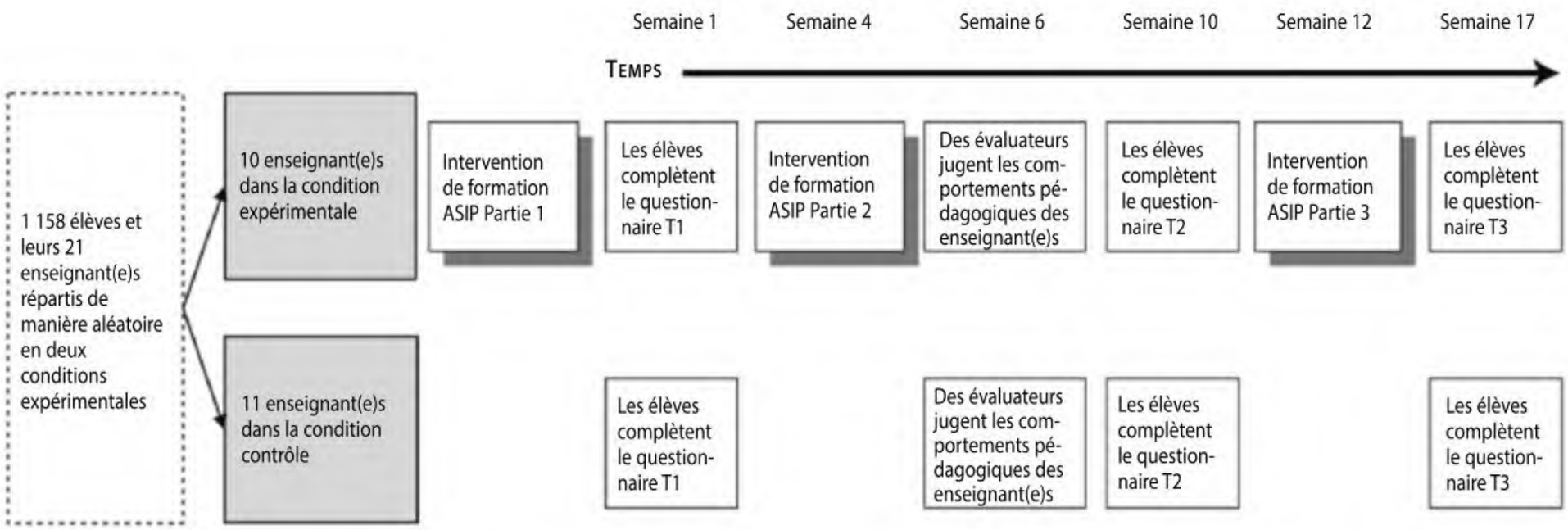
L'une des raisons pour lesquelles l'étude de la motivation et des émotions est importante est que les chercheurs ont été capables de créer et de mettre en œuvre des interventions efficaces pour améliorer la vie des gens. Ci-dessous vous trouverez quatre bons exemples montrant qu'il est possible de traduire les théories de la motivation et des émotions en des programmes d'intervention pratique de qualité. La première intervention illustre une intervention axée sur le besoin, la deuxième illustre une intervention basée sur la cognition, la troisième une intervention basée sur les émotions et la troisième une intervention sur une préoccupation de vie pratique.

2.1 *Intervention 1 : Soutenir la satisfaction du besoin d'autonomie*

Dans beaucoup de classes, on donne cours aux élèves et étudiant(e)s d'une façon qui néglige leurs besoins psychologiques. En d'autres termes, les enseignant(e)s demandent aux élèves et aux étudiant(e)s d'écrire des rapports, de compléter des projets et d'acquérir de nouvelles compétences sans pour autant solliciter leurs besoins psychologiques. Comme vous l'avez vu dans le chapitre 6, les étudiant(e)s, comme tout le monde, possèdent les trois besoins psychologiques de base d'autonomie, de compétence et d'affiliation, et ces trois besoins énergisent et vivifient leur implication en classe et leur apprentissage. Conscients de ceci, un groupe de chercheurs a développé un programme d'intervention pour aider les enseignant(e)s à développer un style motivationnel qui serait capable de soutenir les besoins psychologiques des élèves/étudiant(e)s. De manière plus spécifique, ces chercheurs ont développé, mis en œuvre et testé les mérites d'un programme d'intervention de soutien à l'autonomie (*Autonomy Supportive Intervention Program* en anglais [APIS] ; Cheon, Reeve & Moon, 2012).

Ce que font les enseignant(e)s qui soutiennent l'autonomie est adopté le point de vue de leurs élèves, écouter de manière empathique ce qu'ils et elles leur disent et utiliser des stratégies pédagogiques consistant à nourrir les ressources motivationnelles internes, fournir des logiques explicatives, utiliser un langage informationnel, faire preuve de patience et reconnaître et accepter les expressions d'affects négatifs. Ces stratégies pédagogiques ne sont pas courantes dans les classes, mais peuvent être apprises. Le programme d'intervention offert aux enseignant(e)s pour les aider à mieux soutenir l'autonomie apparaît dans la partie inférieure de la figure 17.1. L'étude expérimentale empirique longitudinale mise en œuvre pour tester la validité et l'efficacité de cette intervention apparaît dans la partie supérieure de la figure 17.1.

Figure 17.1. Conception d'une intervention pour soutenir les besoins psychologiques des élèves durant leurs cours



APERÇU DU PROGRAMME D'INTERVENTION DE SOUTIEN À L'AUTONOMIE (APIS)

Partie 1	Séminaire de trois heures	Les enseignant(e)s participaient à un séminaire pour apprendre ce qu'est le soutien à l'autonomie et comment le mettre en place. Les enseignant(e)s observaient des vidéos des cinq stratégies pédagogiques soutenant l'autonomie. Les enseignant•e•s participaient à des discussions de groupe sur la faisabilité d'un enseignement basé sur le soutien à l'autonomie.
Partie 2	Discussion de groupe de deux heures	Les enseignant(e)s participaient à une discussion de groupe concernant leurs propres expériences en classe.
Partie 3	Discussion de groupe de deux heures	Les enseignant(e)s participaient à une discussion de groupe pour échanger leurs idées concernant l'enseignement soutenant l'autonomie.

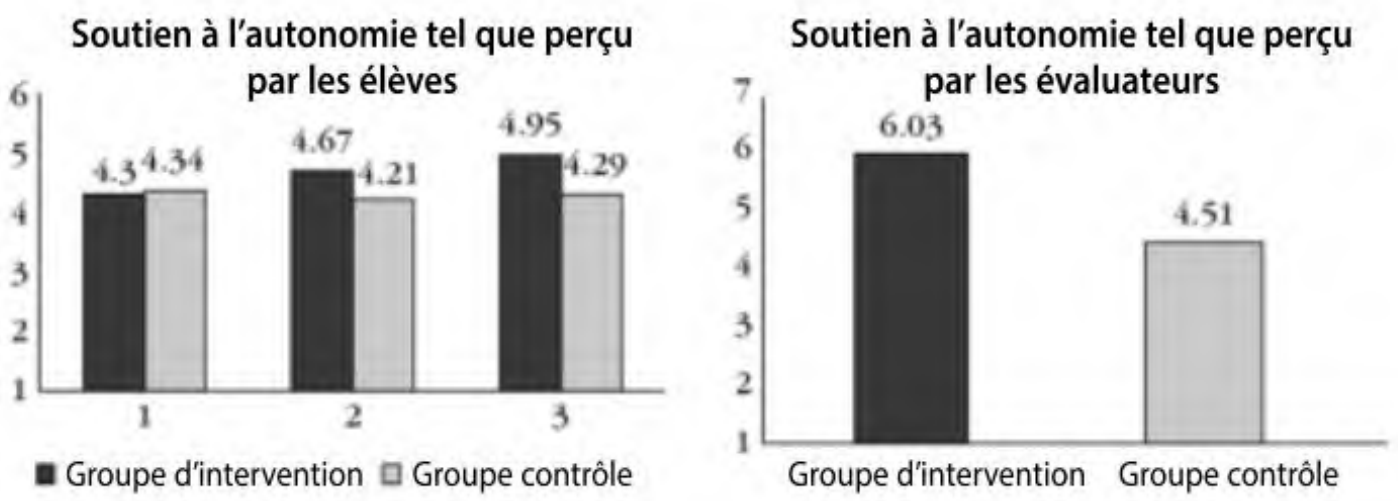


Figure 17.2.

Résultats indiquant que l'intervention a porté ses fruits (graphiques du haut) et bénéfices pour les élèves (graphiques du bas)

Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont réparti de manière aléatoire 21 enseignant(e)s coréen(ne)s expérimenté(e)s de l'enseignement secondaire dans la condition expérimentale ou dans la condition contrôle. Pour les 10 enseignant(e)s se trouvant dans le groupe expérimental, le programme d'intervention soutenant l'autonomie (APIS) a été dispensé en trois parties. La première partie consistait en un séminaire de trois heures avant le début du semestre. Pendant ce séminaire, les enseignant(e)s apprenaient ce qu'était le soutien à l'autonomie, pourquoi il est important, et comme le mettre en place dans la classe. Pour apprendre le « comment faire » du soutien à l'autonomie, les enseignant(e)s regardaient et discutaient des vidéos d'autres enseignant(e)s qui appliquaient les comportements pédagogiques soutenant l'autonomie. La deuxième partie consistait en une discussion de groupe de deux heures qui avait lieu un mois après le début du semestre. Lors de cette discussion, les enseignant(e)s partageaient leurs expériences actuelles liées à la mise en place d'un apprentissage soutenant l'autonomie dans leur classe. La troisième partie était une autre discussion de groupe de deux heures, qui cette fois avait lieu dans la deuxième moitié du semestre. Les enseignant(e)s partageaient et échangeaient des idées, des expériences et des stratégies pédagogiques. Pour évaluer la validité et l'efficacité du programme d'intervention, les élèves des enseignant(e)s des deux conditions (expérimentale et contrôle) ont rempli des questionnaires concernant leur perception du style motivationnel de leur enseignant(e), leur motivation et le fonctionnement dans la classe au début (Temps 1, ou T1), milieu (T2) et à la fin du semestre (T3). De plus, un groupe d'évaluateurs formés assistaient à des cours de chaque enseignant(e) au milieu du semestre (semaine 6) pour évaluer de manière objective la fréquence à laquelle les enseignant(e)s utilisaient l'une des cinq stratégies pédagogiques soutenant l'autonomie durant leur enseignement.

Les résultats de cette expérience, qui s'est déroulée tout au long d'un semestre, sont présentés dans la figure 17.2. Les deux graphiques du haut indiquent que l'intervention a eu les effets escomptés, alors que les deux graphiques du bas indiquent que l'intervention a produit des bénéfices positifs. Dans le graphique en haut à gauche, on voit que les élèves

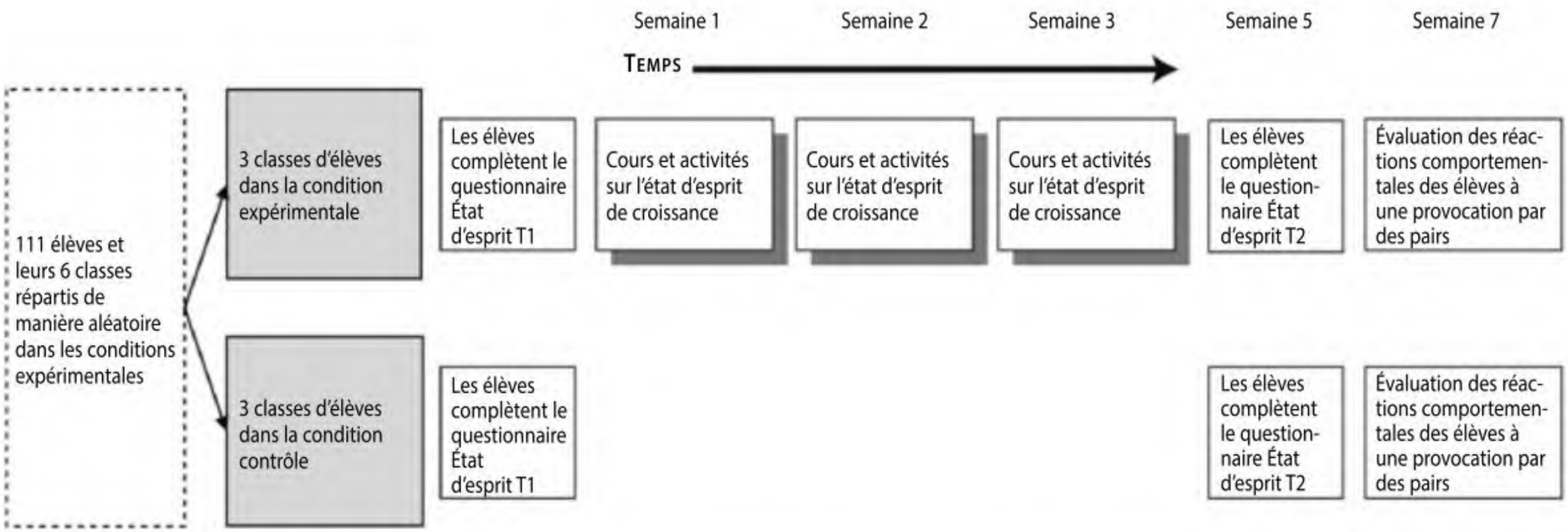
des enseignant(e)s du groupe contrôle rapportaient que le soutien à l'autonomie de leur enseignant(e) n'avait pas changé au long du semestre (4.34 = 4.21 = 4.29), alors que les élèves du groupe expérimental rapportaient que leur enseignant(e) soutenait de plus en plus leur autonomie (4.30 → 4.67 → 4.95). Comme vous pouvez le voir dans le graphique en haut à droite, les évaluateurs formés évaluaient les enseignant(e)s du groupe expérimental comme utilisant significativement plus de stratégies pédagogiques soutenant l'autonomie que les enseignant(e)s du groupe contrôle (6.03 > 4.51). Les deux graphiques du haut indiquent donc que l'intervention a eu l'effet escompté d'aider les enseignant(e)s du groupe expérimental à enseigner d'une façon qui soutienne l'autonomie de leurs élèves.

Les deux graphiques du bas indiquent que l'intervention a produit des effets bénéfiques. Dans le graphique en bas à gauche, on voit que les élèves des enseignant(e)s du groupe contrôle rapportaient un niveau de satisfaction de leur besoin d'autonomie qui n'avait pas changé au long du semestre (4.28 = 4.33 = 4.37), alors que les élèves du groupe expérimental rapportaient une augmentation constante du niveau de satisfaction de leur besoin d'autonomie (4.28 → 4.72 -> 4.95). Dans le graphique en bas à droite, on voit que les élèves des enseignant(e)s du groupe contrôle rapportaient un niveau d'implication en classe qui n'avait pas changé au long du semestre (4.12 = 4.23 = 4.27), alors que les élèves du groupe expérimental rapportaient une augmentation constante du niveau de leur implication en classe (4.13 → 4.51 → 4.71). Bien que ceci ne soit pas indiqué dans la figure 17.2, on constatait également chez les élèves des enseignant(e)s du groupe expérimental une augmentation de leur niveau de satisfaction du besoin de compétence, de satisfaction du besoin d'affiliation, de la motivation autonome, du développement perçu de compétences, et de la réussite scolaire, ce qu'on ne constatait pas chez les élèves des enseignant(e)s du groupe contrôle.

Dans une analyse supplémentaire, les chercheurs ont démontré que la raison pour laquelle on constatait toutes ces améliorations chez les étudiant(e)s des enseignant(e)s du groupe expérimental était leur satisfaction de besoins en milieu de semestre. Plus précisément, l'intervention permettait aux enseignant(e)s de mieux soutenir l'autonomie de leurs élèves, ce qui permettait à ces derniers de ressentir une plus grande satisfaction de leurs besoins en cours, ce qui menait ensuite à des conséquences globales positives à la fin du cours. Dans l'ensemble, cette intervention est une réussite, car elle montre que les enseignant(e)s peuvent apprendre à soutenir la satisfaction des besoins psychologiques de leurs élèves/étudiant(e)s.

2.2 *Intervention 2 : Renforcer un état d'esprit de croissance*

L'agressivité chez les adolescent(e)s est un problème, surtout lorsque cette agressivité prend la forme de violence. Une part de l'agressivité chez les adolescent(e)s est non provoquée, mais la plus grande partie survient en réponse à des conflits entre pairs, à l'exclusion sociale et à la victimisation. Lors d'un conflit, les adolescent(e)s font une analyse en termes de personnalité du caractère de l'autre personne. Lorsqu'une victime voit l'autre personne comme ayant une personnalité de brute, alors le raisonnement est que cette personne est incapable de changer. Cette croyance mène à des représailles agressives, car le fait d'induire de la douleur chez l'agresseur semble mérité. Lorsque la victime voit l'autre comme capable de changer, alors cette croyance mène à une réduction des représailles agressives et ouvre la possibilité d'une réponse prosociale. Dans la mesure où



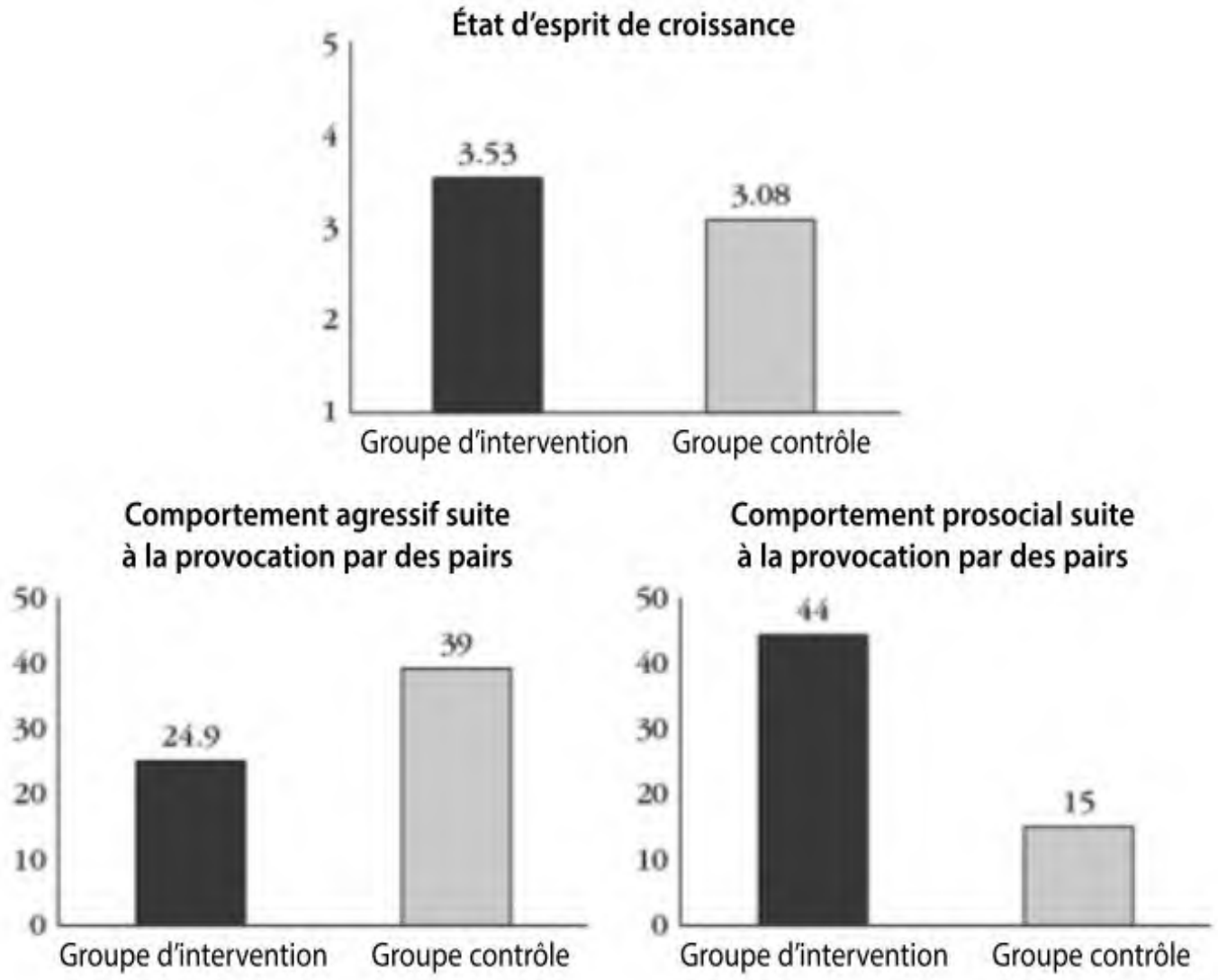
Aperçu de l'intervention basée sur l'état d'esprit de croissance

Semaine 1	Cours de 50 minutes	Les élèves apprennent à propos des neurones et la manière dont le cerveau change avec l'apprentissage.
	Cours de 50 minutes	Les élèves apprennent que les gens sont capables de changer.
Semaine 2	Cours de 50 minutes	Les élèves apprennent que les habitudes et la personnalité résident dans le cerveau, et que le cerveau est capable de changer.
	Cours de 50 minutes	Les élèves apprennent qu'il est difficile de changer la personnalité, que cela prend du temps et requiert beaucoup d'aide de la part d'autrui, mais que c'est possible.
Semaine 3	Cours de 50 minutes	Les élèves apprennent que les pensées et les sentiments peuvent également changer.
	Cours de 50 minutes	Les élèves participent à des activités à propos de la façon d'aborder les conflits et l'agressivité entre pairs.

Figure 17.3. Conception d'une intervention pour renforcer l'état d'esprit de croissance

Figure 17.4.

Résultats indiquant que l'intervention a porté ses fruits (graphiques du haut) et est bénéfique pour les élèves (graphiques du bas).



ceci est vrai, alors les adolescent(e)s qui ont un état d'esprit figé – une croyance que les gens ne peuvent pas changer en ce qui concerne leur personnalité – seraient plus susceptibles d'être agressif(ve)s que les adolescent(e)s qui ont un état d'esprit de croissance (souvenez-vous de la discussion de ces états d'esprit dans le chapitre 11). Conscient de ceci, un groupe de chercheurs a développé un programme d'intervention pour aider les adolescent(e)s à adopter un état d'esprit de croissance en ce qui concerne la personnalité des gens. De manière plus spécifique, ces chercheurs ont développé, mis en œuvre et testé les mérites d'un atelier d'état d'esprit de croissance (Yeager, Trzesniewski & Dweck, 2013). Le programme d'intervention offert aux adolescent(e)s pour les aider à adopter un état d'esprit de croissance apparaît dans la partie inférieure de la figure 17.3. L'étude expérimentale empirique longitudinale mise en œuvre pour tester la validité et l'efficacité de cette intervention apparaît dans la partie supérieure de la figure 17.3.

Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont recruté 111 adolescent(e)s de diverses écoles secondaires autour de San Francisco, et ont réparti de manière aléatoire les classes soit dans la condition expérimentale, soit dans la condition contrôle. Pour les trois classes d'élèves dans le groupe expérimental, l'intervention basée sur l'état d'esprit de croissance a été dispensée sur trois semaines consécutives. Lors de la semaine 1, les élèves assistaient à des cours et se livraient à des activités qui devaient leur apprendre la science de l'état d'esprit de croissance, y compris l'idée clé que le cerveau change lorsqu'il apprend. Lors de la semaine 2, les élèves assistaient à des cours et se livraient à des activités qui devaient leur apprendre que les personnalités résident dans le cerveau et que le cerveau peut changer. Lors de la semaine 3, les élèves assistaient à des cours qui devaient leur apprendre que les pensées et les sentiments peuvent également changer, et ils se livraient à des activités pour les aider à réfléchir au sujet des conflits et de l'agressivité entre pairs. Pour évaluer la validité et l'efficacité de ce programme d'intervention, les élèves complétaient un questionnaire évaluant l'état d'esprit de croissance deux semaines avant le début de l'intervention, et à nouveau deux semaines après la fin de l'intervention (semaine 5). Lors de la

semaine 7, les élèves se livraient à une activité « cyberball », lors de laquelle ils vivaient une expérience d'exclusion par des pairs. Après l'expérience d'exclusion par des pairs, les participant(e)s avaient la possibilité de se comporter de manière agressive (représailles agressives) ou de manière prosociale (écrire un mot gentil).

Les résultats de cette expérience, qui s'est déroulée sur trois semaines, sont présentés dans la figure 17.4. Le graphique du haut indique que l'intervention a eu les effets escomptés, alors que les deux graphiques du bas indiquent que l'intervention a produit des bénéfices positifs. Comme vous pouvez le voir dans le graphique du haut, les adolescent(e)s du groupe expérimental adoptaient l'état d'esprit de croissance dans une mesure significativement plus grande par rapport aux adolescent(e)s du groupe contrôle (3.53 > 3.08). Ce résultat confirme que l'intervention a produit l'effet escompté : il a renforcé chez les adolescent(e)s l'état d'esprit de croissance portant sur la personnalité.

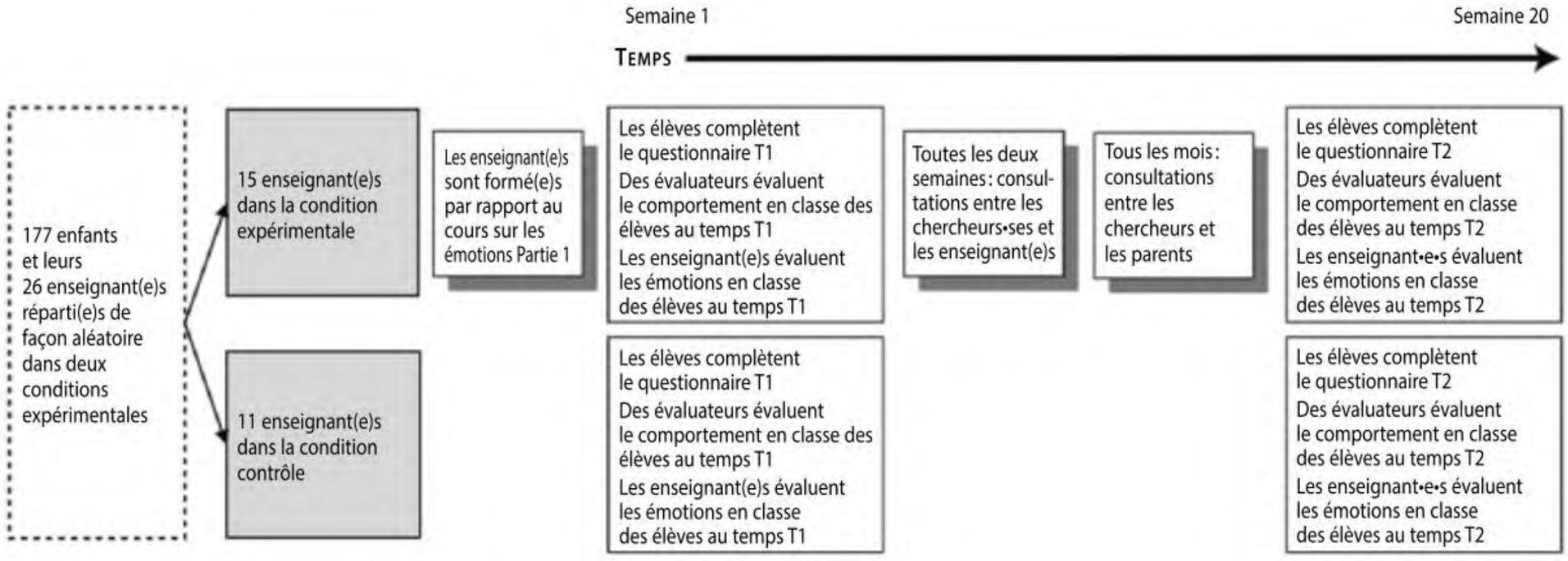
Les deux graphiques du bas indiquent que l'intervention a produit des effets bénéfiques. Comme vous pouvez le voir dans le graphique en bas à droite, lorsque les adolescent(e)s étaient provoqué(e)s via l'exclusion par des pairs, ceux et celles du groupe expérimental affichaient moins de comportements agressifs que les adolescent(e)s du groupe contrôle (24.9 < 39.0). Comme vous pouvez le voir dans le graphique en bas à droite, une fois provoqué(e)s, les adolescent(e)s du groupe expérimental affichaient plus de comportements prosociaux que les adolescent(e)s du groupe contrôle (44.0 > 15.0). Bien que ceci ne soit pas indiqué dans la figure 17.4, les enseignant(e)s des classes évaluaient le degré d'agressivité de chaque élève au cours des dernières semaines, l'agressivité étant définie comme le fait de se moquer, de frapper, de gifler, de pousser, de menacer, d'exclure, d'insulter ou de répandre des rumeurs. Les enseignant(e)s évaluaient les adolescent(e)s du groupe expérimental comme étant significativement moins agressif(ve)s que les adolescent(e)s du groupe contrôle.

Dans son ensemble, cette étude montre qu'une intervention à l'école qui apprend aux adolescent(e)s la science de l'état d'esprit de croissance était capable de retirer la colère et l'agressivité du conflit entre pairs, de manière à rendre les représailles agressives moins probables et les comportements prosociaux plus probables. Cette intervention est une réussite, car elle montre que les adolescent(e)s peuvent apprendre l'état d'esprit de croissance.

2.3 *Intervention 3 : Promouvoir les connaissances émotionnelles*

Les enfants ayant des connaissances émotionnelles peu sophistiquées courent le danger de développer des problèmes de comportements inadaptés. Les connaissances émotionnelles impliquent la capacité de l'enfant à reconnaître les expressions émotionnelles des autres, à produire une étiquette correcte pour ces expressions émotionnelles et à articuler les causes des émotions de base. Les problèmes de comportements inadaptés incluent les conflits interpersonnels, les comportements perturbateurs en classe, les comportements agressifs et l'absence de compétences sociales. Si les enfants parvenaient à développer leurs connaissances émotionnelles et à apprendre comment mieux utiliser leurs émotions positives (intérêt, joie), alors ils seraient mieux équipés pour réguler leurs émotions négatives (peur, colère) et les problèmes de comportements inadaptés. Conscients de ceci, un groupe de chercheurs a développé un programme d'intervention dans le contexte du programme préscolaire Head Start (un programme s'adressant aux familles à faibles revenus aux États-Unis, qui fournit de l'éducation, des services de santé et des services de

Figure 17.5.
Conception d'une intervention pour promouvoir les connaissances émotionnelles



APERÇU DU COURS SUR LES ÉMOTIONS (CE) ET DU PROGRAMME DE PRÉVENTION BASÉE SUR LES ÉMOTIONS (PBE)

Partie 1	Séminaire de deux heures	Les enseignant(e)s sont formé(e)s à dispenser le cours sur les émotions.
Partie 2	Observations et conversations toutes les deux semaines	Les chercheurs observent les enseignant(e)s en classe pendant que ceux-ci et celles-ci dispensent le cours sur les émotions. Les chercheurs mènent des consultations individuelles avec chaque enseignant(e) toutes les deux semaines.
Partie 3	Rencontres mensuelles	Les parents rencontrent les chercheurs•afin de discuter à propos du cours sur les émotions et ses techniques pédagogiques. Ces rencontres ont lieu une fois par mois pendant quatre mois.

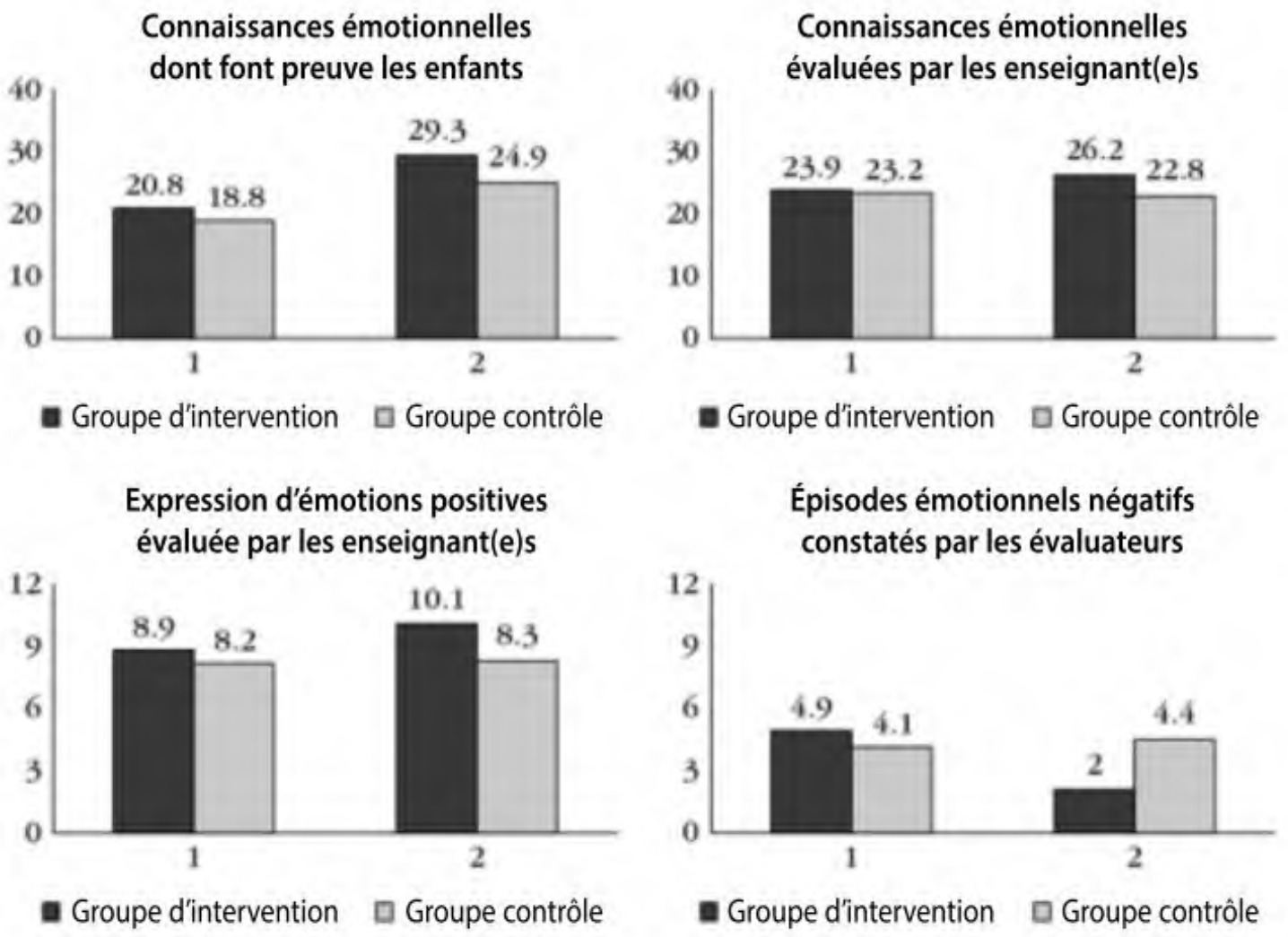


Figure 17.6.

Résultats indiquant que l'intervention a porté ses fruits (graphiques du haut) et est bénéfique pour les élèves (graphiques du bas)

nutrition) afin de dispenser un « cours sur les émotions » et un « programme de prévention basé sur les émotions » dans le but de promouvoir les connaissances émotionnelles des enfants (Izard *et al.*, 2008).

Dans le cours sur les émotions, les enfants se livrent à des activités (p. ex., un spectacle de marionnettes) qui fournissent des opportunités pour identifier les émotions de base. Ils dessinent également des visages exprimant des émotions pour représenter non seulement les différentes émotions, mais également les mêmes émotions à différentes intensités. L'objectif des cours sur les émotions est de renforcer la capacité des enfants à décoder ou reconnaître les expressions émotionnelles chez les autres. Dans le cadre du programme de prévention basé sur les émotions, les enfants se livrent à des activités qui créent des émotions à faible intensité (lire un livre sur des personnages qui vivent des émotions), pendant que les enseignant(e)s les aident à articuler les états émotionnels, à comprendre les causes de ces émotions et à prendre des mesures pour les réguler. Pour réguler la colère, par exemple, les enfants apprennent à serrer très fort un oreiller (pour diminuer l'excitation générée par la colère), à respirer profondément, et ensuite à utiliser des mots pour négocier. Le programme d'intervention offert aux enfants pour promouvoir leurs connaissances émotionnelles apparaît dans la partie inférieure de la figure 17.5. L'étude expérimentale empirique longitudinale mise en œuvre pour tester la validité et l'efficacité de cette intervention apparaît dans la partie supérieure de la figure 17.5.

Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont recruté 177 élèves en âge préscolaire impliqués dans le programme *Head Start* et leurs 26 enseignant(e)s dans les États ruraux du centre du littoral atlantique des États-Unis, et ont réparti de manière aléatoire les enseignant(e)s soit dans la condition expérimentale, soit dans la condition contrôle. Pour les 15 enseignant(e)s se trouvant dans le groupe expérimental, le cours sur les émotions (CE) et le programme de prévention basé sur les émotions (PBE) ont été dispensés en trois parties. La partie 1 consistait en un séminaire de deux heures ayant lieu avant le début du semestre, dont le but était d'aider les enseignant(e)s à apprendre comment enseigner le

cours d'émotions dans leur classe. Lors de la partie 2, un membre de l'équipe de recherche observait la classe de l'enseignant(e) toutes les deux semaines, et donnait ensuite des conseils à l'enseignant(e) sur les manières d'affiner et améliorer sa façon de donner le CE et le PBE. Lors de la partie 3, les chercheurs rencontraient les parents des 177 enfants de façon mensuelle pour discuter du contenu du CE et de ses stratégies pédagogiques. Lors de ces rencontres, les parents abordaient les techniques pédagogiques de l'enseignant(e) pour aider l'enfant à comprendre, réguler et utiliser les émotions de base. La validité et l'efficacité du programme d'intervention ont été évaluées de trois façons : (1) les enfants passaient un test de connaissances émotionnelles (p. ex., regarder une photo représentant une expression faciale émotionnelle et identifier de quelle émotion il s'agit) ; (2) les enseignant(e)s évaluaient les enfants en termes de connaissances émotionnelles et de fréquence d'expression d'émotions positives (intérêt, joie) en classe ; et (3) des évaluateurs formés évaluaient de manière objective la fréquence à laquelle chaque enfant affichait des épisodes émotionnels négatifs en classe. Toutes ces mesures ont été prises une semaine avant le début de l'intervention (T1) et une seconde fois à la fin de l'intervention (T2).

Les résultats du programme d'intervention CE et PBE, qui s'est déroulé sur vingt semaines, sont présentés dans la figure 17.6. Les deux graphiques du haut indiquent que l'intervention a eu les effets escomptés, alors que les deux graphiques du bas indiquent que l'intervention a produit des bénéfices positifs. Comme l'indique le graphique en haut à gauche, on constate chez les enfants du groupe contrôle de plus grandes connaissances émotionnelles (car ils ont grandi ; 18.8 → 24.9), alors qu'on constate chez les enfants du groupe expérimental une augmentation significativement plus grande du niveau des connaissances émotionnelles (20.8 → 29.3). Comme l'indique le graphique en haut à droite, on constate que les enseignant(e)s ont évalué les enfants du groupe contrôle comme ayant les mêmes connaissances émotionnelles après 20 semaines (23.2 = 22.8), alors que les enseignant(e)s ont évalué chez les enfants du groupe expérimental une augmentation significative du niveau des connaissances émotionnelles après 20 semaines (23.9 → 26.2). Les deux graphiques du haut indiquent donc que l'intervention a eu l'effet escompté d'aider les enfants du groupe expérimental à améliorer leurs connaissances émotionnelles.

Les deux graphiques du bas indiquent que l'intervention a produit des effets bénéfiques. Comme l'indique le graphique en haut à gauche, on constate que les enseignant(e)s ont évalué les enfants du groupe contrôle comme ayant la même fréquence d'émotions positives après 20 semaines (8.2 = 8.3), alors que chez les enfants du groupe expérimental, ils et elles constataient une augmentation significative de l'expression d'émotions positives après 20 semaines (8.9 → 10.1). Comme l'indique le graphique en haut à gauche, on constate que les évaluateurs ont évalué les enfants du groupe contrôle comme ayant le même nombre d'épisodes émotionnels négatifs après 20 semaines (4.1 = 4.4), alors que chez les enfants du groupe expérimental, ils constataient une diminution significative du nombre d'épisodes émotionnels négatifs après 20 semaines (4.9 → 2.0). Bien que ces résultats ne soient pas affichés dans la figure 17.6, les enseignant(e)s évaluaient les enfants de leur classe comme manifestant moins d'émotions négatives et une plus grande compétence sociale après l'intervention, et les parents évaluaient les enfants du groupe expérimental comme ayant moins de comportements agressifs et dépressifs à la maison après l'intervention par rapport aux parents d'enfants du groupe contrôle.

Dans l'ensemble, cette intervention est une réussite, car elle montre que les enfants peuvent améliorer leurs connaissances émotionnelles, et lorsque c'est le cas, améliorer leur capacité à réguler leurs émotions de manière efficace.

2.4 *Intervention 4 : Cultiver la compassion*

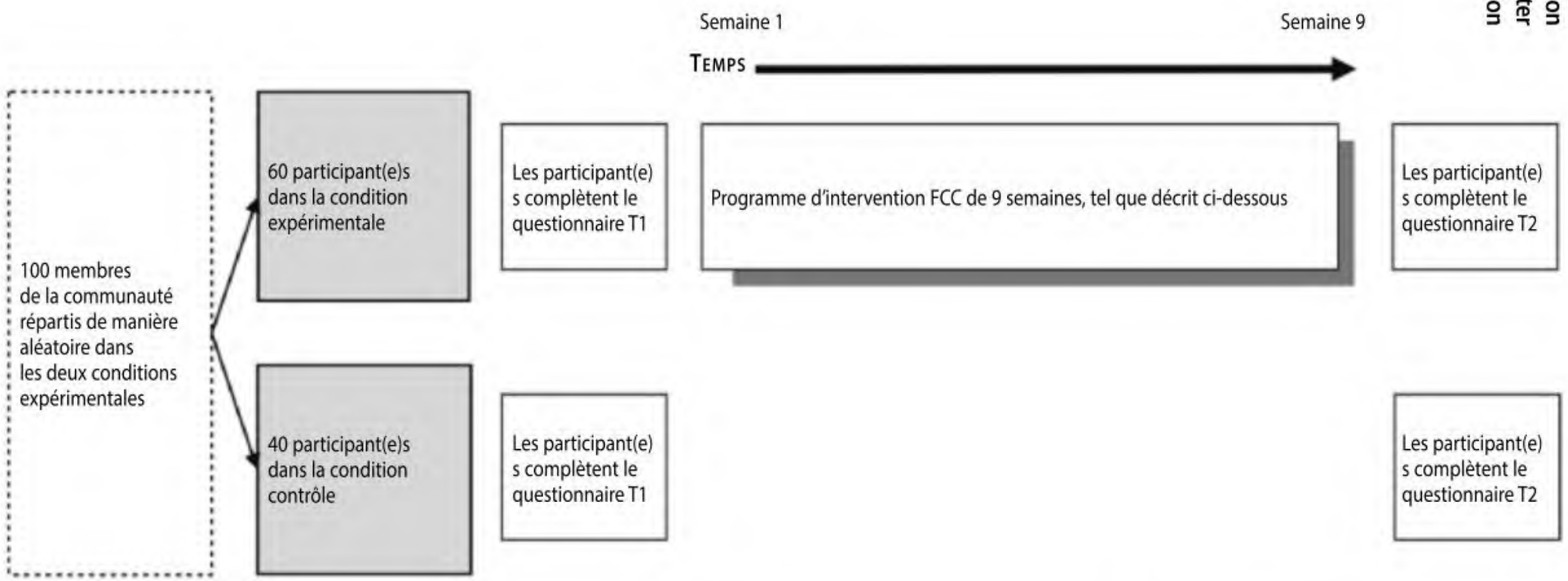
La compassion est la reconnaissance de la souffrance chez les autres et le désir d'alléger cette souffrance. La compassion est corrélée positivement aux affects positifs, au sentiment de lien social, à la gentillesse envers soi et envers les autres, et est corrélée négativement avec les affects négatifs et le stress. Bien qu'un grand nombre de chercheurs reconnaissent la compassion comme une émotion prosociale, il n'y a pas encore de clarté sur les moyens possibles de cultiver la compassion. Conscients de ceci, un groupe de chercheurs a développé un programme d'intervention pour aider les membres d'une communauté à développer une plus grande capacité de compassion. De manière plus spécifique, ces chercheurs ont développé, mis en œuvre et testé les mérites d'un programme de formation pour cultiver la compassion (FCC ; Jazairi *et al.*, 2013a, b).

On peut former à la compassion, et cette formation est composée d'exercices mentaux tels que la méditation. Les exercices mentaux correspondant à chaque semaine du programme FCC apparaissent dans la partie inférieure de la figure 17.7. La première semaine étant une semaine d'introduction, les exercices mentaux de méditation concernent la capacité à calmer et à recentrer l'esprit, à éprouver l'amour altruiste que l'on ressent pour quelqu'un, à éprouver l'amour bienveillant que l'on ressent pour soi-même, à éprouver une humanité commune et partagée, à développer une plus grande appréciation des autres et à cultiver de la compassion pour les autres. Les deux dernières semaines consistent en de nouveaux exercices dont le but est de cultiver la compassion. Le programme d'intervention offert aux membres de la communauté pour les aider à cultiver une plus grande compassion envers les autres et envers soi apparaît dans la partie inférieure de la figure 17.7. L'étude expérimentale empirique longitudinale mise en œuvre pour tester la validité et l'efficacité de cette intervention apparaît dans la partie supérieure de la figure 17.7.

Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont réparti de manière aléatoire 100 personnes âgées de la région de San Francisco dans la condition expérimentale ou dans la condition contrôle. Pour les 60 participant(e)s se trouvant dans le groupe expérimental, le programme de formation pour cultiver la compassion (FCC) a été dispensé sur neuf semaines consécutives. Pour évaluer la validité et l'efficacité du programme d'intervention, les participant(e)s des deux conditions complétaient des questionnaires évaluant la compassion pour les autres, la compassion pour soi, diverses mesures d'affects (p. ex., les préoccupations, le stress, le bonheur), et diverses mesures de stratégies de régulation émotionnelle (p. ex., réévaluation cognitive, répression cognitive) et ce, une fois avant le début d'intervention, et une seconde fois après la fin de l'intervention 10 semaines plus tard.

Les résultats du programme FCC, qui se déroule sur neuf semaines, sont présentés dans la figure 17.8. Les deux graphiques du haut indiquent que l'intervention a eu les effets escomptés, alors que les deux graphiques du bas indiquent que l'intervention a produit des bénéfices positifs. Dans le graphique en haut à gauche, on voit que les participant(e)s du groupe contrôle rapportaient un niveau inchangé de compassion pour les autres 10 semaines plus tard (2.94 = 3.05), alors que les participant(e)s du groupe expérimental rapportaient un niveau de compassion pour les autres qui était significativement plus élevé 10 semaines plus tard (2.76 -> 3.29). Dans le graphique en haut à droite, on voit que les participant(e)s du groupe contrôle rapportaient un niveau inchangé de compassion pour soi 10 semaines plus tard (2.96 = 3.03), alors que les participant(e)s du groupe expérimental rapportaient un niveau de compassion pour soi qui était significativement plus élevé

Figure 17.7.
Conception d'une intervention pour augmenter la compassion



APERÇU DU PROGRAMME DE FORMATION POUR CULTIVER LA COMPASSION (FCC)

Semaine 1	Introduction au cours : introduction aux exercices mentaux de méditation.
Semaine 2	Calmer et recentrer l'esprit.
Semaine 3	Éprouver l'amour altruiste que l'on ressent pour quelqu'un.
Semaine 4	Cultiver de la compassion pour soi-même.
Semaine 5	Éprouver la compassion que l'on ressent pour soi-même.
Semaine 6	Éprouver une humanité commune et partagée et développer une plus grande appréciation des autres.
Semaine 7	Cultiver de la compassion pour les autres.
Semaine 8	Effectuer un exercice de compassion.
Semaine 9	Effectuer un second exercice de compassion.

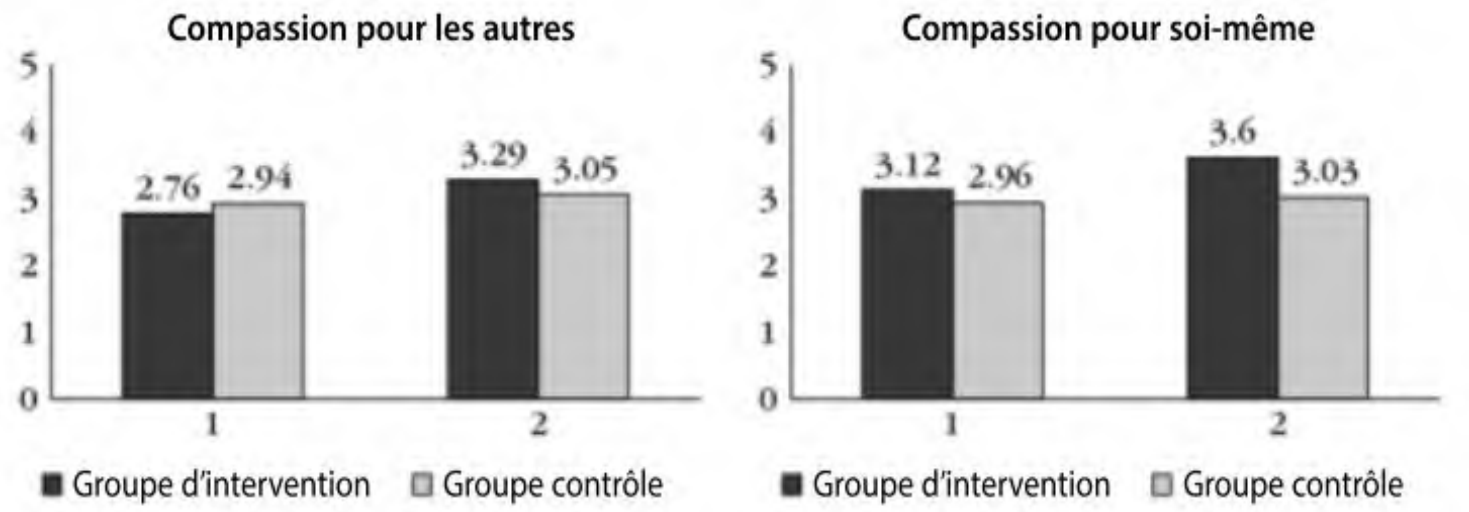


Figure 17.8.
Résultats indiquant que l'intervention a porté ses fruits (graphiques du haut) et a été bénéfique pour les élèves (graphiques du bas)

10 semaines plus tard (3.12 -> 3.60). Les deux graphiques du haut confirment donc que l'intervention a eu l'effet escompté d'aider les membres âgés de la communauté à cultiver une plus grande capacité à la compassion.

Les deux graphiques du bas indiquent que l'intervention a produit des effets bénéfiques. Dans le graphique en bas à gauche, on voit que les participant(e)s du groupe contrôle rapportaient un niveau inchangé de préoccupations 10 semaines plus tard (52.5 = 53.2), alors que les participant(e)s du groupe expérimental rapportaient un niveau de préoccupations qui était significativement moins élevé 10 semaines plus tard (52.8 -> 47.1). Dans le graphique en bas à droite, on voit que les participant(e)s du groupe contrôle rapportaient que leur tendance à s'appuyer sur la répression comme stratégie de régulation émotionnelle n'avait pas changé 10 semaines plus tard (39.1 = 38.5), alors que les participant(e)s du groupe expérimental rapportaient que leur tendance à s'appuyer sur la répression en tant que stratégie de régulation émotionnelle avait diminué significativement (40.3 -> 34.3). Bien que ceci ne soit pas indiqué dans la figure 17.8, les participant(e)s du groupe expérimental ne rapportaient pas une plus grande augmentation du bonheur ou de la tendance à utiliser la réévaluation en tant que stratégie de régulation émotionnelle que les participant(e)s du groupe contrôle.

Dans l'ensemble, cette intervention est une réussite, car elle montre que des membres de la communauté peuvent apprendre une plus grande capacité à la compassion. L'intervention a produit des effets positifs, mais notons tout de même que les bénéfices n'étaient pas aussi généralisés ni de la même ampleur que les bénéfices observés pour les trois premières interventions décrites dans ce chapitre. Cette quatrième étude d'intervention a toutefois mis en évidence un effet qui n'avait pas été observé dans les trois autres interventions – un effet de dosage. Plus précisément, les participant(e)s qui complétaient le programme d'intervention FCC avaient participé à des nombres variables d'heures de méditations ; certain(e)s avaient seulement participé au minimum d'heures de méditation requises,

alors que d'autres avaient participé à beaucoup plus d'heures de méditation. Le nombre d'heures de pratique de méditation était significativement et négativement corrélé avec le niveau de préoccupation et de répression post-intervention. En d'autres termes, plus la personne avait médité, plus bas étaient ses niveaux de préoccupations et de répression ultérieurs.

3. Que peut-on tirer de l'étude scientifique de la motivation et des émotions ?

Dans les 500 pages de cet ouvrage, nous avons abordé une multitude de théories et de résultats empiriques. Dans cette dernière section, il est temps d'aller au-delà de la collection de savoirs et de réfléchir à ce que l'on peut tirer de l'effort de comprendre la motivation et les émotions. Voici donc 17 « perles de sagesse », provenant de chaque chapitre de ce manuel. Votre propre réflexion par rapport au message clé à retenir de chaque chapitre pourrait générer une liste différente de celle indiquée ci-dessous. L'effort consenti à générer une telle liste pourrait vous aider à déceler, comprendre et apprécier les implications plus larges de l'étude de la motivation et des émotions.

Chapitre 1 Les désirs humains peuvent être découverts à l'aide de méthodes scientifiques.

Chapitre 2 Ce que nous ne savons pas encore à propos de la motivation et des émotions dépasse ce que nous en savons.

Chapitre 3 Le cerveau est tout autant impliqué dans la motivation et les émotions qu'il ne l'est dans la cognition et la pensée.

Chapitre 4 Nous sous-estimons la puissance de la force motivationnelle des envies biologiques quand nous ne sommes pas en train de les vivre.

Chapitre 5 La qualité de la motivation est tout aussi importante que sa quantité.

Chapitre 6 Pour s'épanouir, la motivation a besoin de conditions favorables, et surtout de relations de soutien.

Chapitre 7 Les motifs implicites (inconscients) sont de meilleurs prédicteurs du comportement que les motifs explicites (conscients).

Chapitre 8 Nous ne faisons pas de notre mieux lorsque nous « essayons de faire de notre mieux » ; nous faisons de notre mieux lorsque nous avons un plan d'action spécifique pour poursuivre un objectif difficile, spécifique et concordant avec le soi.

Chapitre 9 Deux personnes ayant un même but mais un état d'esprit différent vont poursuivre ce but de façons différentes.

Chapitre 10 Un fonctionnement compétent et enthousiaste requiert deux croyances fondamentales : « Je peux y arriver » et « Cela va fonctionner ».

Chapitre 11 Renforcer l'estime de soi est une stratégie motivationnelle médiocre. Ce qui fonctionne est d'exercer de l'autocontrôle sur les envies à court terme afin de pouvoir poursuivre un objectif à long terme.

Chapitre 12 Toutes les émotions sont bonnes et toutes ont une fonction.

Chapitre 13 Les autres sont la source de la plupart de nos émotions.

Chapitre 14 Plus notre répertoire émotionnel est sophistiqué et complexe, plus il est probable que nous vivions la bonne émotion dans chaque situation.

Chapitre 15 Encourager la croissance et le développement est plus productif que d'essayer de réparer une faiblesse.

Chapitre 16 La motivation provient souvent d'une source qui est extérieure à notre conscience.

Chapitre 17 Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie.

BIBLIOGRAPHIE

Aarts, H., & Dijksterhuis, A. (2003). The silence of the library: Environment, situational norm, and social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 18–28.

Aarts, H., Custers, R., & Marien, H. (2008, March 21). Preparing and motivating behavior outside of awareness. *Science, 319*, 1639.

Aarts, H., Dijksterhuis, A., & Midden, C. (1999). To plan or not to plan: Goal achievement of interrupting the performance of mundane behavior. *European Journal of Social Psychology, 29*, 971–979.

Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion, 13*, 523–549.

Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (1980). Judgment of contingency: Errors and their implications. In A. Baum & J. Singer (Eds.), *Advances in environmental psychology: Applications of personal control* (Vol. 2, pp. 111–130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Achtziger, A., Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2008). Implementation intentions and shielding goal strivings from unwanted thoughts and feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 381–393.

Adelmann, P. K., & Zajonc, R. B. (1989). Facial efference and the experience of emotion. *Annual Review of Psychology, 40*, 249–280.

Adkins, K. K., & Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality, 64*, 529–543.

Adolph, E. F. (1980). Intakes are limited: Satieties. *Appetite, 1*, 337–342.

Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H., & Damasio, A. (1994). Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala. *Nature, 372*, 669–672.

Adriaanse, M. A., De Ridder, D. T. D., & De Wit, J. B. F. (2009). Finding the critical cue: Implementation intentions to change one's diet work best when tailored to personally relevant reasons for unhealthy eating. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*, 60–71.

Aggleton, J. P. (1992). The functional effects of amygdala lesions in humans: A comparison with findings from monkeys. In J. P. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 485–503). New York: Wiley.

Agnati, L. F., Bjelke, B., & Fuxe, K. (1992). Volume transmission in the brain. *American Scientist, 80*, 362–373.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*, 709–716.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). One versus many: Capturing the use of multiple emotion regulation strategies in response to an emotion-eliciting stimulus. *Cognition and Emotion, 27*, 753–760.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217–237.

Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear text. *Review of Educational Research, 64*, 201–252.

Algoe, S. B. (2012). Find, remind, and bind: The functions of gratitude in everyday relationships. *Social and Personality Psychology Compass, 6*, 455–469.

Algoe, S. B., Fredrickson, B. L., & Gable, S. L. (2013). The social functions of the emotion of
tude via expression. *Emotion, 13*, 605–609.
Algoe, S. B., Gable, S. L., & Maisel, N. (2010). It's the little things: Everyday gratitude as a b
shot for romantic relationships. *Personal Relationships, 17*, 217–233.
Alloy, L. B., & Abramson, L. T. (1979). Judgment of contingency in depressed and nondep
students: Sadder but wiser? *Journal of Experimental Psychology: General, 108*, 441–48
Alloy, L. B., & Abramson, L. T. (1982). Learned helplessness, depression, and the illusion of c
Journal of Personality and Social Psychology, 42, 1114–1126.
Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1988). Depressive realism: Four theoretical approaches. In
Alloy (Ed.), *Cognitive processes in depression* (pp. 223–265). New York: Guilford Press
Alloy, L. B., & Seligman, M. E. P. (1979). On the cognitive component of learned helplessne
depression. *Psychology of Learning and Motivation, 13*, 219–276.
Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effect of motivational orientation on creativ
ers. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 393–399.
Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review, 76*, 76–87.
Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally-imposed deadli
subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 92–9
Amabile, T. M., Hennessey, B. A., & Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativit
effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 14–2
Ambady, N., Bernieri, F. J., & Richeson, J. A. (2000). Toward a histology of social behavior:
mental accuracy from thin slices of the behavioral stream. In M. P. Zanna (Ed.), *Advan
Experimental Social Psychology, 32*, 201–271.
American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorde*
ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
Ames, C. A., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning str
and motivational processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.
Ames, R., & Ames, C. A. (1984). Introduction. In R. Ames & C. A. Ames (Eds.), *Research on
vation in education: Student motivation* (Vol. *1*, pp. 1–11). Orlando, FL: Academic Press
Anand, B. K., Chhina, G. S., & Singh, B. (1962). Effect of glucose on the activity of hypoth
feeding centers. *Science, 138*, 597–598.
Andersen, B. L., & Cyranowski, J. M. (1994). Women's sexual self-schema. *Journal of Perso
and Social Psychology, 67*, 1079–1100.
Anderson, C. A. (1989). Temperature and aggression: Ubiquitous effects of heat on occurre
human violence. *Psychological Bulletin, 106*, 74–106.
Anderson, C., & Berdahl, J. L. (2002). Experience of power: Examining the effects of
on approach and inhibition tendencies. *Journal of Personality and Social Psycholog*
1362–1377.
Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of in
motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 915-
Andreassi, J. L. (2007). *Psychophysiology: Human behavior and physiological response* (5t
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Angie, A. D., Connelly, S., Waples, E. P., & Kligyte, V. (2011). The influence of discrete
tions on judgement and decision-making: A meta-analytic review. *Cognition and Emotio*
1393–1422.
Apperloo, M. J. A., van der Stege, J. G., Hoek, A., & Schultz, W. C. M. W. (2003). In the mo
sex: The value of androgens. *Journal of Sex and Marital Therapy, 29*, 87–102.
Appley, M. H. (1991). Motivation, equilibration, and stress. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska
posium on Motivation* (Vol. *38*, pp. 1–67). Lincoln: University of Nebraska Press.

Arana, F. S., Parkinson, J. A., Hinton, E., Holland, A. J., Owen, A. M., & Roberts, A. C. (2003). Dissociable contributions of the human amygdala and orbitofrontal cortex to incentive motivation and goal selection. *Journal of Neuroscience, 23*, 9632–9638.

Armor, D. A., & Taylor, S. E. (2003). The effects of mindset on behavior: Self-regulation in deliberative and implemental frames of mind. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 86–95.

Arnett, J. (1991). Still crazy after all these years: Reckless behavior among young adults aged 23–27. *Personality and Individual Differences, 12*, 1305–1313.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality* (Vols. 1 & 2). New York: Columbia University Press.

Arnold, M. B. (1970). Perennial problems in the field of emotion. In M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 169–185). New York: Academic Press.

Aronson, E. (1969). The theory of cognitive dissonance: A current perspective. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4, pp. 1–34). New York: Academic Press.

Aronson, E. (1988). *The social animal* (5th ed.). San Francisco: W. H. Freeman.

Aronson, E. (1992). The return of the repressed: Dissonance theory makes a comeback. *Psychological Inquiry, 3*, 303–311.

Aronson, E. (1999). Dissonance, hypocrisy, and the self-concept. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 103–126). Washington, DC: American Psychological Association.

Aronson, E., & Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*, 177–181.

Aronson, E., Fried, C. B., & Stone, J. (1991). Overcoming denial and increasing the intention to use condoms through the induction of hypocrisy. *American Journal of Public Health, 81*, 1636–1637.

Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113–125.

Arrindell, W. A. Pickersgill, M. J., Merckelbach, H., Ardon, M. A., & Cornet, F. C. (1991). Phobic dimensions: III. Factor analytic approaches to the study of common phobic fears: An updated review of findings obtained with adult subjects. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 13*, 73–130.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review, 106*, 529–550.

Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion, 22*, 1–22.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 27*, 261–278.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397–413.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality, 72*, 47–88.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359–372.

Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*. Oxford, UK: Van Nostrand.

Atkinson, J. W. (1964). A theory of achievement motivation. In J. W. Atkinson, *An introduction to motivation* (pp. 240–268). New York: Van Nostrand.

Atkinson, J. W. (1981). Studying personality in the context of an advanced motivational psychology. *American Psychologist, 36*, 117–128.

Atkinson, J. W. (1982). Motivational determinants of thematic apperception. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society* (pp. 3–40). San Francisco: Jossey-Bass.

Atkinson, J. W., & Birch, D. (1974). The dynamics of achievement-oriented activity. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement* (pp. 271–325). Washington, DC: Van Nostrand Reinhold.

Atkinson, J. W., & Birch, D. (1978). *Introduction to motivation* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.

Atkinson, J. W., & Birch, D. (Eds.). (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.

Atkinson, J. W., Bongort, K., & Price, L. H. (1977). Explorations using computer simulation to comprehend TAT measurement of motivation. *Motivation and Emotion, 1*, 1–27.

Atkinson, J. W., Heyns, R. W., & Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 49*, 405–410.

Atran, S. (2003). Genesis of suicide terrorism. *Science, 299*, 1534–1539.

Augustine, A. A., & Hemenover, S. H. (2009). On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis. *Cognition and Emotion, 23*, 1181–1220.

Austira, J., Hatfield, D. B., Grindle, A. C., & Bailey, J. S. (1993). Increasing recycling in office environments: The effects of specific, informative cues. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 247–253.

Averill, J. R. (1968). Grief: Its nature and significance. *Psychological Bulletin, 70*, 721–748.

Averill, J. R. (1979). The functions of grief. In C. Izard (Ed.), *Emotions in personality and psychopathology* (pp. 339–368). New York: Plenum Press.

Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.

Averill, J. R. (1990). Emotions as related to systems of behavior. In N. L. Stein, B. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 385–404). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Averill, J. R. (1994). In the eyes of the beholder. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 7–14). New York: Oxford University Press.

Azar, B. (1994, October). Seligman recommends a depression vaccine. *APA Monitor, 27*, 4.

Azar, B. (2000, January). Two computer programs "face" off. *Monitor on Psychology*, pp. 48–49.

Azrin, N. H., Rubin, H., O'Brien, F., Ayllon, T., & Roll, D. (1968). Behavioral engineering: Postural control by a portable operant apparatus. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 39–42.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045–2068.

Bailey, J. M., & Pillard, R. C. (1991). A genetic study of the male sexual orientation. *Archives of General Psychiatry, 48*, 1089–1096.

Bailey, J. M., Gavlin, S., Agyei, Y., & Gladue, B. A. (1994). Effects of gender and sexual orientation on evolutionary relevant aspects of human mating psychology. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 1081–1093.

Bailey, J. M., Pillard, R. C., Neale, M. C., & Agyei, Y. (1993). Heritable factors influence sexual orientation in women. *Archives of General Psychiatry, 50*, 217–223.

Baize, H. R., & Schroeder, J. E. (1995). Personality and mate selection in personal ads: Evolutionary preferences in a public mate selection process. *Journal of Social Behavior and Personality, 10*, 517–536.

Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1986). *Behavior principles in everyday life* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Banaji, M., & Hardin, C. (1996). Automatic stereotyping. *Psychological Science, 7*, 136–141.

Bancroft, J. (2002). Biological factors in human sexuality. *Journal of Sex Research, 39*, 15–21.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122–147.

Bandura, A. (1983). Self-efficacy mechanisms of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 464–469.

Bandura, A. (1986). Self-efficacy. In A. Bandura, (Ed.) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (pp. 390–453). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research, 1*, 77–98.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*, 1175–1184.

Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 315–362). New Haven, CT: Yale University Press.

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (Vol. *38*, pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychological Health, 13*, 623–649.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 193–209.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 164–180.

Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1*, 287–308.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1017–1028.

Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 38*, 92–113.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586–598.

Bandura, A., & Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 805–814.

Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 39–66.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187–206.

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 479–488.

Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 5–21.

Bandura, A., Taylor, C. B., Williams, S. L., Mefford, I. N., & Barchas, J. D. (1985). Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 406–414.

Barak, Y., & Achiron, A. (2011). Happiness and personal growth are attainable in interferon-beta-1a treated multiple sclerosis patients. *Journal of Happiness Studies, 12*, 887–895.

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296–3319.

Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist, 54*, 462–479.

Bargh, J. A. (1997). The automaticity of every day life. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Advances in Social Cognition* (Vol. *10*, pp. 1–61). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 230–244.

Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., Lee-Chai, K., Barndollar, K., & Trotschel, R. (2001). The automated will: Nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 1014–1027.

Barrett, L. F. (2004). Feelings or words? Understanding the content in self-report ratings of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 266–281.

Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science, 1*, 28–58.

Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation. In T. J. Mayne, & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 286–310). New York: Guilford Press.

Barrett, L. F., Gross, J. J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion, 15*, 713–724.

Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science, 17*, 319–325.

Bartlett, M. Y., Condon, P., Cruz, J., Baumann, J., & Desteno, D. (2012). Gratitude: Prompting behaviours that build relationships. *Cognition and Emotion, 26*, 2–13.

Bartz, J. A., Zaki, J., Bolger, N., & Ochsner, K. N. (2011). Social effects of oxytocin in humans: Context and person matter. *Trends in Cognitive Science, 15*, 301–309.

Barzilai, N., Wang, J., Massilon, D., Vuguin, P., Hawkins, M., & Rossetti, L. (1997). Leptin selectively decreases visceral adiposity and enhances insulin action. *Journal of Clinical Investigation, 100*, 3105–3110.

Bassett, D. S., & Gazzaniga, M. S. (2011). Understanding complexity in the human brain. *Trends in Cognitive Science, 15*, 200–209.

Basson, R. (2001). Human sex-response cycles. *Journal of Sex and Marital Therapy, 27*, 33–43.

Basson, R. (2002). Women's sexual desire—disordered or misunderstood? *Journal of Sex and Marital Therapy, 28*, 17–28.

Basson, R. (2003). Commentary on "In the mood for sex—The value of androgens." *Journal of Sex and Marital Therapy, 29*, 177–179.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Batson, C. D., Coke, J. S., Chard, F., Smith, D., & Taliaferro, A. (1979). Generality of the "glow of goodwill": Effects of mood on helping and information acquisition. *Social Psychology Quarterly, 42*, 176–179.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. E., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*, 137–151.

Baucom, D. H., & Aiken, P. A. (1981). Effect of depressed mood on eating among obese and nonobese dieting and nondieting persons. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 577–585.

Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. D. Vohs & R. F. Baumesiter (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 64–82). New York: Guilford Press.

Baumeister, R. B., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*, 1–15.

Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 163–176.

Baumeister, R. F., & Campbell, W. K. (1999). The intrinsic appeal of evil: Sadism, sensational thrills, and threatened egotism. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 210–221.

Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*, 1–15.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497–529.

Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. New York: Penguin Books.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez(Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608–618). New York: Oxford University Press.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass, 1*, 115–128.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology, 5*, 323–370.

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.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1–44.

Baumeister, R. F., Gailliot, M. T., De Wall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality, 74*, 1773–1801.

Baumeister, R. F., Muraven, M., & Tice, D. M. (2000). Ego depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. *Social Cognition, 18*, 130–150.

Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5–33.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 351–355.

Baxter, M. G., & Murray, E. A. (2002). The amygdala and reward. *Nature Reviews: Neuroscience, 3*, 863–873.

Beach, F. A. (1955). The descent of instinct. *Psychological Review, 62*, 401–410.

Beatty, W. W. (1982). Dietary variety stimulates appetite in females but not in males. *Bulletin of the Psychonomic Society, 19*, 212–214.

Beauvois, J. L., & Joule, R. V. (1996). *A radical dissonance theory*. London: Taylor & Francis.

Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A. R. (1996). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science, 275*, 1293–1295.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. R, & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.

Beck, R. C. (1979). Roles of taste and learning in water regulation. *Behavioral and Brain Sciences, 1*, 102–103.

Beck, S. P., Ward-Hull, C. I., & McLear, P. M. (1976). Variable related to women's somatic preferences of the male and female body. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 1200–1210.

Becker, L. J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance: A field study of residential energy conservation. *Journal of Applied Psychology, 63*, 428–433.

Behrens, T. E. J., Fox, P., Laird, A., & Smith, S. M. (2013). What is the most interesting part of the brain? *Trends in Cognitive Science, 17*, 2–4.

Bell, A. P., Weinberg, M. S., & Hammersmith, S. K. (1981). *Sexual preference: Its development in men and women*. Bloomington: Indiana University Press.

Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review, 74*, 183–200.

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1–62). New York: Academic Press.

Bem, D. J., & McConnell, H. K. (1970). Testing the self-perception explanation of dissonance phenomena: On the salience of premanipulation attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 14*, 23–31.

Benjamin, L. T., Jr., & Jones, M. R. (1978). From motivational theory to social cognitive development: Twenty-five years of the Nebraska Symposium. In L. T. Benjamin & M. R. Jones (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *26*, pp. ix–xix). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bennett, W. I. (1995). Beyond overeating. *New England Journal of Medicine, 332*, 673–674.

Benware, C., & Deci, E. L. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal, 21*, 755–765.

Berenbaum, S. A., & Snyder, E. (1995). Early hormonal influences on childhood sex-typed activity and playmate preferences: Implications for the development of sexual orientation. *Developmental Psychology, 31*, 31–42.

Bergmann, G., & Spence, K. W. (1941). Operationalism and theory construction. *Psychological Review, 48*, 1–14.

Bergsma, A., Veenhoven, R., ten Have, M., & de Graaf, R. (2011). Do they know how happy they are? On the value of self-rated happiness of people with a mental disorder. *Journal of Happiness Studies, 12*, 793–806.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.

Berkowitz, L., & Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion, 4*, 107–130.

Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. *Science, 153*, 25–33.

Berlyne, D. E. (1967). Arousal and reinforcement. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *15*, pp. 1–110). Lincoln: University of Nebraska Press.

Berlyne, D. E. (1975). Behaviourism? Cognitive theory? Humanistic psychology? To Hull with them all. *Canadian Psychological Review, 16*, 69–80.

Bernard, L. C., & Lac, A. (2013). Testing a multidimensional model of putative evolved human motives. *Motivation and Emotion, 37*, 564–582.

Bernard, L. L. (1924). *Instinct: A study of social psychology*. New York: Holt.

Bernieri, F. J., & Rosenthal, R. (1991). Interpersonal coordination: Behavior matching and interactional synchrony. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 401–432). New York: Cambridge University Press.

Berridge, K. C. (2004). Motivation concepts in behavioral neuroscience. *Physiology & Behavior, 81*, 179–209.

Berridge, K. C., & Kringelbach, M. (2008). Affective neuroscience and pleasure: Reward in humans and animals. *Psychopharmacology, 191*, 391–431.

Berridge, K. C., & Robinson, T. E. (1995). The mind of an addict brain: Neural sensitization of wanting and liking. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 71–76.

Berridge, K. C., & Robinson, T. E. (1998). What is the role of dopamine in reward: hedonic impact, reward learning, or incentive salience? *Brain Research Review, 28*, 309–369.

Berry, D. S., & McArthur, L. Z. (1985). Some components and consequences of a babyface. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 312–323.

Berry, S. L., Beatty, W. W., & Klesges, R. C. (1985). Sensory and social influences on ice cream consumption by males and females in a laboratory setting. *Appetite, 6*, 41–45.

Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review, 29*, 180–200.

Bettencourt, B., & Sheldon, K. M. (2001). Social roles as vehicles for psychological need satisfaction within groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 1131–1143.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*, 279–289.

Bindra, D. (1959). *Motivation: A systematic reinterpretation*. New York: Ronald Press.

Bindra, D. (1979). *Motivation, the brain, and psychological theory*. Unpublished manuscript, Psychology Department, McGill University, Montreal.

Birch, H. G. (1956). Sources of odor in maternal behavior in animals. *American Journal of Orthopsychiatry, 26*, 279–284.

Birch, L. L., Johnson, S. L., Anderson, G., Peters, J. C., & Schulte, M. C. (1991). The variability of young children's energy-intake. *New England Journal of Medicine, 324*, 232–235.

Birch, L. L., Zimmerman, S. I., & Hind, H. (1980). The influence of social affective context on the formation of children's food preferences. *Child Development, 51*, 856–861.

Birney, R. C., Burdick, H., & Teevan, R. C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740–756.

Blackburn, G. (1995). Effect of degree of weight loss on health benefits. *Obesity Research, 3*, 211S.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246–263.

Blais, A. (1976). Concept of development in personality theory. In J. Loevinger (Ed.), *Ego development* (pp. 29–53). San Francisco: Jossey-Bass.

Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1021–1031.

Blanchard, D. C., & Blanchard, R. J. (1972). Innate and conditioned reactions to threat in rats with amygdaloid lesions. *Journal of Comparative and Psychological Psychology, 81*, 281–290.

Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion, 24*, 561–595.

Blandler, R. (1988). Brain mechanisms of aggression as revealed by electrical and chemical stimulation: Suggestions of a central role for the midbrain periaqueductal grey region. In A. N. Epstein & J. M. Sprague (Eds.), *Progresses in psychobiology and physiological psychology* (Vol. *13*, pp. 67–154). San Diego, CA: Academic Press.

Blank, P. D., Reis, H. T., & Jackson, L. (1984). The effects of verbal reinforcements on intrinsic motivation for sex-linked tasks. *Sex Roles, 10*, 369–387.

Blankenship, V. (1982). The relationship between consummatory value of success and achievement task difficulty. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 911–924.

Blankenship, V. (1987). A computer-based measure of resultant achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 361–372.

Blankenship, V. (1992). Individual differences in resultant achievement motivation and latency to and persistence at an achievement task. *Motivation and Emotion, 16*, 35–63.

Blankenship, V. (2010). Computer-based modelling, assessment, and coding of implicit motives. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit motives* (Chapter 7, pp. 186–208). New York: Oxford University Press.

Blass, E. M., & Hall, W. G. (1976). Drinking termination: Interactions among hydrational, orogastric, and behavioral controls in rats. *Psychological Review, 83*, 356–374.

Blatt, S. J. (1994). *Therapeutic change: An objects relations approach*. New York: Plenum Press.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist, 50*, 1003–1020.

Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1462–1468.

Boggiano, A. K., Barrett, M., Weiher, A. W., McClelland, G. H., & Lusk, C. M. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 866–879.

Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion, 17*, 319–336.

Bolles, R. C. (1972). A motivational view of learning, performance, and behavior modification. *Psychological Review, 81*, 199–213.

Bolles, R. C. (1975). *A theory of motivation* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Bonanno, G. A., & Keltner, D. (1997). Facial expressions of emotion and the course of conjugal bereavement. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 126–137.

Bonanno, G. A., Goorin, L., & Coifman, K. G. (2008). Sadness and grief. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 797–810). New York: Guilford Press.

Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy: A first approximation. *American Psychologist, 45*, 891–900.

Borecki, I. B., Rice, T., Pérusse, L., Bouchard, C., & Rao, D. C. (1995). Major gene influence on the proximity to store fat in trunk versus extremity depots: Evidence from the Quebec family study. *Obesity Research, 3*, 1–8.

Bostic, T., Rubio, D., & Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research, 53*, 313–324.

Botvinick, M. M. et al., (2001). Cognitive monitoring and cognitive control. *Psychological Review, 108*, 624–652.

Botvinick, M. M., Cohen, J. D., & Carter, C. S. (2004). Conflict monitoring and anterior cingulate cortex: An update. *Trends in Cognitive Science, 8*, 539–546.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.

Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and academic achievement: Part II. Testing a model. *Journal of Applied Health Behavior, 1*, 1–8.

Boyatzis, R. E. (1972). *A two factor theory of affiliation motivation*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.

Boyatzis, R. E. (1973). Affiliation motivation. In D. C. McClelland & R. S. Steele (Eds.), *Human motivation: A book of readings*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Branden, N. (1984). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books.

Brandstatter, V., Lengfelder, A., & Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 946–960.

Brandtstadter, J., & Frank, E. (2002). Effects of deliberative and implemental mindsets on persistence in goal-directed behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1366–1378.

Brans, K., van Mechelen, I., Rime, B., & Verduyn, P. (2013). The relation between social sharing and the duration of emotional experience. *Cognition and Emotion, 27*, 1023–1041.

Brehm, J. W. (1956). Postdecision changes in the desirability of alternatives. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 52*, 384–389.

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.

Brehm, J. W., & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual Review of Psychology, 40*, 109–131.

Brehm, S. S., & Brehm, J. W. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. New York: Academic Press.

Brewer, M. B. (1979). Ingroup bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin, 86*, 307–324.

Brigham, T. A., Maier, S. M., & Goodner, V. (1995). Increased designated driving with a program of prompts and incentives. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 83–84.

Brobeck, J. R. (1960). Food and temperature. *Recent Progress in Hormone Research, 16*, 439.

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research, 51*, 5–32.

Brosch, T., & Sander, D. (2013). Comment: The appraising brain: Towards a neuro-cognitive model of appraisal processes in emotion. *Emotion Review, 5*, 163–168.

Brouwers, M., & Wiggum, C. D. (1993). Bulimia and perfectionism: Developing the courage to be imperfect. *Journal of Mental Health Counseling, 15*, 141–149.

Brown, A. S. (1991). A review of the tip-of-the-tongue experience. *Psychological Bulletin, 109*, 204–223.

Brown, E. S., & Suppes, T. (1998). Mood symptoms during corticosteroid therapy: A review. *Harvard Review of Psychiatry, 5*, 239–246.

Brown, I., Jr., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 900–908.

Brown, J. S. (1961). *The motivation of behavior*. New York: McGraw-Hill.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822–848.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*, 211–237.

Bruininks, P., & Malle, B. F. (2005). Distinguishing hope from optimism and related affective states. *Motivation and Emotion, 29*, 327–355.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*, 25–38.

Bryant, F. B. (1989). A four-factor model of perceived control: Avoiding, coping, obtaining, and savoring. *Journal of Personality, 57*, 773–797.

Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford Press.

Buck, R. (1986). The psychology of emotion. In J. LeDoux & W. Hirst (Eds.), *Mind and brain: Dialogues in cognitive neuroscience* (pp. 275–300). New York: Cambridge University Press.

Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion*. New York: Wiley.

Buckner, C. E., & Swann, W. B. Jr. (1996, August). *Physical abuse in close relationships: The dynamic interplay of couple characteristics*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.

Bugental, J. F. T. (1967). *Challenges and humanistic psychology*. New York: McGraw-Hill.

Burger, J. M. (1992). *Desire for control: Personality, social, and clinical perspectives*. New York: Plenum Press.

Burnham, T. C., Chapman, J. F., Gray, P. B., McIntyre, M. H., Lipson, S. F., & Ellison, P. T. (2003). Men in committed, romantic relationships have lower testosterone. *Hormones and Behavior, 44*, 119–122.

Bush, G. et al. (2002). Dorsal anterior cingulate cortex: A role in reward-based decision making. *Proceedings of the National Academy of Science: USA, 99*, 523–528.

Bushman, B. J. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame?: Catharsis, rumination, distraction, anger, and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 724–731.

Buss, D. M., & Schmitt, D. P. (1993). Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review, 100*, 204–232.

Buss, D. M., Haselton, M. G., Shackelford, T. K., Bleske, A. L., & Wakefeld, J. C. (1998). Adaptations, exaptations, and spandrels. *American Psychologist, 53*, 533–548.

Buston, P. M., & Emlen, S. T. (2003). Cognitive processes underlying human mate choice: The relationship between self-perception and mate preference in Western society. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 100*, 8805–8810.

Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. W., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion, 3*, 48–67.

Byrne, D. (1961). Anxiety and the experimental arousal of affiliation need. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 660–662.

Byrne, J., & Welsh, J. (2001). *Jack: Straight from the gut*. New York: Warner Books.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in the need for cognition. *Psychological Bulletin, 119*, 197–253.

Cacioppo, S., Bianchi-Demicheli, F., Hatfield, E., & Rapson, R. L. (2012). Social neuroscience of love. *Clinical Neuropsychiatry, 9*, 3–13.

California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility. (1989). *Toward a state of self-esteem*. Sacramento: California State Department of Education.

Calvo, M. G., & Lundqvist, D. (2008). Facial expressions of emotion (KDEF): Identification under different display-duration conditions. *Behavior Research Methods, 40*, 109–115.

Calvo, M. G., & Nummenmaa, L. (2008). Detection of emotional faces: Salient physical features guide effective visual search. *Journal of Experimental Psychology: General, 137*, 471–494.

Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 64*, 363–423.

Campbell, W. K., Bush, C. P., Brunell, A. B., & Shelton, J. (2005). Understanding the social costs of narcissism: The case of the tragedy of the commons. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 1358–1368.

Campfield, L. A., Smith, F. J., & Burn, P. (1997a). OB protein: A hormonal controller of central neural networks mediating behavioral, metabolic and neuroendocrine responses. *Endocrinology and Metabolism, 4*, 81–102.

Campfield, L. A., Smith, F. J., & Burn, P. (1997b). The OB protein (leptin) pathway: A link between adipose tissue mass and central neural networks. *Hormone and Metabolic Research, 28*, 619–632.

Campfield, L. A., Smith, F. J., Rosenbaum, M., & Hirsch, J. (1996). Human eating: Evidence for a physiological basis using a modified paradigm. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 20*, 133–137.

Campion, M. A., & Lord, R. G. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance, 30*, 265–287.

Camras, L. (1977). Facial expressions used by children in a conflict situation. *Child Development, 48*, 1431–1435.

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology, 39*, 106–124.

Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage*. New York: Appleton.

Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: W. W. Norton.

Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., & Nurius, P. (1986). On motivation and the self-concept. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. *1*, pp. 96–121). New York: Guilford Press.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 473–490.

Cardinal, R. N., Parkinson, J. A., Hall, J., & Everitt, B. J. (2002). Emotion and motivation: The role of the amygdala, ventral striatum, and prefrontal cortex. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 26*, 321–352.

Carlsmith, J. M., Ellsworth, P. C., & Aronson, E. (1976). *Methods of research in social psychology*. New York: Random House.

Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R., & Jaffe, K. (1994). Depression, working models of others, and relationship functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 127–140.

Carnevale, P. J. D., & Isen, A. M. (1986). The influence of positive affect and visual access on the discovery of integrative solutions in bilateral negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 37*, 1–13.

Carstensen, L. L. (1993). Motivation for social contact across the life span. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 209–254). Lincoln: University of Nebraska Press.

Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 151–156.

Carstensen, L. L., Gottman, J. M., & Levenson, R. W. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psychology and Aging, 10*, 140–149.

Carvallo, M., & Gabriel, S. (2006). No man is an island: The need to belong and dismissing avoidant attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 697–709.

Carver, C. S. (2006). Approach, avoidance, and the self-regulation of affect and action. *Motivation and Emotion, 30*, 105–110.

Carver, C. S., & Blaney, P. H. (1977). Avoidance behavior and perceived control. *Motivation and Emotion, 1*, 61–63.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality: Social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin, 92*, 111–135.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review, 97*, 19–35.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., Chpt. 1, pp. 3–21). New York: Guilford Press.

Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 319–333.

Carver, C. S., Scheier, M. F., Miller, C. J., & Fulford, D. (2009). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 303–311). New York: Oxford University Press.

Chao, Y.-S., Cheng, Y.-Y., & Chiou, W.-B. (2011). The psychological consequences of experiencing shame: Self-sufficiency and mood-repair. *Motivation and Emotion, 35*, 202–210.

Chapman, H. A., Kim, D. A., Susskind, J. M., & Anderson, A. K., (2009). In bad taste: Evidence from the oral origins of moral disgust. *Science, 323*, 1222–1226.

Chen, M., & Isen, A. M. (1992). *The influence of positive affect and success on persistence on a failed task*. Unpublished manuscript, Cornell University.

Chen, R. (1993). Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics, 20*, 49–75.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*, 365–396.

Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology, 32*, 618–635.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science.

Chua, H. F., Gonzales, R., Taylor, S. F., Welsh, R. C., & Liberzon, I. (2009). Decision-related loss: Regret and disappointment. *NeuroImage, 47*, 2031–2040.

Cioffi, D. (1991). Beyond attentional strategies: A cognitive-perceptual model of somatic interpretation. *Psychological Bulletin, 109*, 25–41.

Clark, L. A., Watson, D., & Leeka, J. (1989). Diurnal variation in the positive affects. *Motivation and Emotion, 13*, 205–234.

Clark, L. A., Watson, D., & Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 103*, 103–116.

Clark, M. S. (1984). Record keeping in two types of relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 549–557.

Clark, M. S., & Mills, J. (1979). Interpersonal attraction in exchange and communal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 12–24.

Clark, M. S., Mills, J., & Powell, M. C. (1986). Keeping track of needs in communal and exchange relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 333–338.

Clark, M. S., Ouellette, R., Powell, M. C., & Milberg, S. (1987). Recipient's mood, relationship type, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 94–103.

Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist, 19*, 108–120.

Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk-taking in ten-to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology, 58*, 15–27.

Clifford, M. M. (1990). Students need challenge, not easy success. *Educational Leadership, 48*, 22–26.

Cofer, C. N., & Appley, M. H. (1964). *Motivation: Theory and research*. New York: Wiley.

Cohen, S., Sherrod, D. R., & Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 963–973.

Cohen-Charash, Y. (2009). Episodic envy. *Journal of Applied Social Psychology, 39*, 2128–2173.

Cohn, J. F., Zlochower, A. J., Lien, J., & Kanade, T. (1999). Automated face analysis by feature point tracking has high concurrent validity with manual FACS coding. *Psychophysiology, 36*, 35–43.

Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.) (2009). *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.; pp. 13–24). New York: Oxford University Press.

Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. New York: McGraw-Hill.

Collins, J. L. (1982, March). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A., & Qualls, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 406–413.

Condon, P., & Barrett, L. F. (2013). Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion, 13*, 817–821.

Condry, J. (1977). Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 459–477.

Condry, J. (1987). Enhancing motivation: A social development perspective. *Advances in Motivation and Achievement: Enhancing Motivation, 5*, 23–49.

Condry, J., & Chambers, J. (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 61–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. *23*, pp. 167–216). Chicago: University of Chicago Press.

Connolly, K., & Smith, P. K. (1972). Reactions of pre-school children to a strange observer. In N. G. Blurton-Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cooper, M. L., Frone, M. R., Russell, M., & Mudar, P. (1995). Drinking to regulate positive and negative emotions: A motivational model of alcohol use. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 990–1005.

Cooper, W. H. (1983). An achievement motivation nomological network. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 841–861.

Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology, 88*, 715–730.

Cornelius, R. R. (2006). Magda Arnold's Thomistic theory of emotion, the self-ideal, and the moral dimension of appraisal. *Cognition and Emotion, 20*, 976–1000.

Costello, C. G. (1978). A critical review of Seligman's laboratory experiments on learned helplessness and depression in humans. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 21–31.

Covington, M. (1984a). Motivation for self-worth. In R. Ames & C. A. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. *1*, pp. 77–113). New York: Academic Press.

Covington, M. (1984b). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal, 85*, 5–20.

Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/ avoidance reformulation. *Educational Psychology Review, 13*, 157–176.

Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology, 71*, 169–182.

Covington, M. W., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1038–1050.

Cox, K. (2012). Happiness and unhappiness in the developing world: Life satisfaction among sex workers, dump-dwellers, urban poor, and rural peasants in Nicaragua. *Journal of Happiness Studies, 13*, 103–128.

Cox, R. (1987). The rich harvest of Abraham Maslow. In A. Maslow, *Motivation and personality* (3rd ed., pp. 245–271). New York: Harper & Row.

Coyne, J. C. (1976a). Depression and the response of others. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 186–193.

Coyne, J. C. (1976b). Towards an interactional description of depression. *Psychiatry, 39*, 28–40.

Coyne, J. C., & DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: The role of social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 454–460.

Cragg, L., & Nation, K. (2008). Go or no-go? Developmental improvements in the efficiency of response inhibition in mid-childhood. *Developmental Science, 11*, 819–827.

Crago, M., Yates, A., Beutler, L. E., & Arizmendi, T. G. (1985). Height–weight ratios among female athletes: Are collegiate athletics the precursors to an anorexic syndrome? *International Journal of Eating Disorders, 4*, 79–87.

Craig, A. D. (2003). Interoception: The sense of the physiological condition of the body. *Current Opinion in Neurobiology, 13*, 500–505.

Craig, A. D. (2009a). How do you feel? Interoception: The sense of the physiological condition of the body. *Nature Review: Neuroscience, 3*, 655–666.

Craig, A. D. (2009b). How do you feel—now? The anterior insula and human awareness. *Nature Review: Neuroscience, 10*, 59–70.

Craighead, W. E., Kazdin, A. E., & Mahoney, M. J. (1981). *Behavior modification: Principles, issues, and applications*. Boston: Houghton Mifflin.

Crandall, C. S. (1988). Social cognition of binge eating. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 588–598.

Crary, W. G. (1966). Reactions to incongruent self-experiences. *Journal of Consulting Psychology, 30*, 246–252.

Crews, F. (1996). The verdict on Freud. *Psychological Science, 7*, 63–67.

Crick, F., & Mitchison, G. (1986). REM sleep and neural networks. *Journal of Mind and Behavior, 7*, 229–250.

Crista, I. A., Tatar, A. S., Nagy, D., & David, D. (2012). The bottle is half empty and that's bad, but not tragic: Differential effects of negative functional reappraisal. *Motivation and Emotion, 36*, 550–563.

Cross, S. E., & Markus, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology, 86*, 423–438.

Cross, S. E., & Markus, H.R. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development, 34*, 230–255.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: Wiley.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1982). Toward a psychology of optimal experience. *Review of Personality and Social Psychology, 3*, 13–36.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (Eds.). (1988). *Optimal experiences: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In C. A. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. *3*, pp. 45–61). San Diego, CA: Academic Press.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

Cui, X., & Vaillant, G. E. (1996). The antecedents and consequences of negative live events in adulthood: A longitudinal study. *American Journal of Psychiatry, 152*, 21–26.

Cummings, D. E., Weigle, D.S., Frayo, R. S., Breen, P. A., Ma, M. K., Dellinger, E. P., et al. (2002). Plasma ghrelin levels after diet-induced weight loss or gastric bypass surgery. *New England Journal of Medicine, 346*, 1623–1630.

Cunningham, M. R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 925–935.

Cunningham, M. R., Barbee, A. P., & Pike, C. L. (1990). What do women want?: Facialmetric assessment of multiple motives in the perception of male facial physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 61–62.

Cunningham, M. R., Roberts, A. R., Barbee, A. P., Druen, P. B., & Wu, C. (1995). Their ideas of beauty are, on the whole, the same as ours: Consistency and variability in the cross-cultural perception of female physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 261–279.

Cunningham, W., & Zelazo, P. D. (2007). Attitudes and evaluation: A social cognitive neuroscience perspective. *Trends in Cognitive Sciences, 11*, 97–104.

Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1977). The role of hope in student-athlete academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1257–1267.

Custers, R., & Aarts, H. (2005). Positive affect as implicit motivator: On the nonconscious operation of behavioral goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 129–142.

Custers, R., Aarts, H., Oikawa, M., & Elliot, A. (2009). The nonconscious road to perceptions of performance: Achievement priming augments outcome expectancies and experienced self-agency. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 1200–1208.

D'Amato, M. R. (1974). Derived motives. *Annual Review of Psychology, 25*, 83–106.

D'Ardenne, K., McClure, S. M., Nystrom, L. E., & Cohen, J. D. (2008). BOLD responses reflecting dopaminergic signals in the human ventral tegmental area. *Science, 319*, 1264–1267.

Dalebroux, A., Goldstein, T. R., & Winner, E. (2008). Short-term mood repair through art-making: Attention redeployment is more effective than venting. *Motivation and Emotion, 32*, 288–295.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error*. New York: Grosset/Putnam.

Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 35*, 1413–1420.

Daniels, M. (1988). The myth of self-actualization. *Journal of Humanistic Psychology, 28*, 7–38.

Darwin, C. A. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. London: John Murray.

Darwin, C. A. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.

Daukantaite, D., & Bergman, L. R. (2005). Childhood roots of women's subjective well-being: The role of optimism. *European Psychologist, 10*, 287–297.

Daukantaite, D., & Zukauskiene, R. (2012). Optimism and subjective well-being: Affectivity plays a secondary role in the relationship between optimism and global life satisfaction in the middle-aged women. Longitudinal and cross-cultural findings. *Journal of Happiness Studies, 13*, 1–16.

Davidson, K. J. (1994). Un emotion, mood, and related affective constructs. In P. Ekman & R.N. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 51–55). New York: Oxford University Press.

Davidson, P., Turiel, E., & Black, A. (1983). The effects of stimulus familiarity in the use of criteria and justification in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology, 1*, 49–65.

Davidson, R. J. (2004). What does the prefrontal cortex "do" in affect? Perspectives on frontal EEG asymmetry research. *Biological Psychology, 67*, 219–233.

Davidson, R. J. (2012). *The emotional life of your brain*. New York: Hudson Street Press.

Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Science, 3*, 11–21.

Davidson, R. J., & Sutton, S. K. (1995). Affective neuroscience: The emergence of a discipline. *Current Opinion in Neurobiology, 5*, 217–224.

Davidson, R. J., Ekman, P., Saron, C., Senulis, J., & Friesen, W. V. (1990). Approach/ withdrawal and cerebral asymmetry. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 330–341.

Davies, J., & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in years 2 and 6—an eight-year cross-sectional study. *Educational Studies, 25*, 145–157.

Davis, C. G., Nolen-Hoeksema, S., & Larsen, J. (1998). Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 561–574.

Davis, M. (1992). The role of the amygdala in conditioned fear. In J. P. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 255–305). New York: Wiley.

Davis, M. H. (2004). Empathy: Negotiating the border between self and other. In L. Z. Tiedens & C. W. Leach (Eds.), *The social life of emotions* (pp. 19–42). New York: Cambridge University Press.

Davis, M., Hitchcock, J. M., & Rosen, J. B. (1987). Anxiety and the amygdala: Pharmacological and anatomical analysis of the fear-potentiated startle paradigm. *Psychology of Learning and Motivation, 21*, 263–305.

Davis, S. (2000). Testosterone and sexual desire in women. *Journal of Sex Education and Therapy, 25*, 25–32.

Dawes, R. M. (1996). *House of cards: Psychology and psychotherapy built on myth*. New York: Free Press.

Day, J. D., Borkowski, J. G., Punzo, D., & Howsepian, B. (1994). Enhancing possible selves in Mexican American students. *Motivation and Emotion, 18*, 79–103.

De Castro, J. M. (1990). Social facilitation of duration and size but not rate of the spontaneous meal intake of humans. *Physiology and Behavior, 47*, 1129–1135.

De Castro, J. M. (1991). Social facilitation of the spontaneous meal size of humans occurs on both weekdays and weekends. *Physiology and Behavior, 49*, 1289–1291.

De Castro, J. M. (1994). Family and friends produce greater social facilitation of food intake than other companions. *Physiology and Behavior, 56*, 445–455.

De Castro, J. M., & Brewer, E. M. (1992). The amount eaten in meals by humans is a power function of the number of people present. *Physiology and Behavior, 51*, 121–125.

De Hooge, I. E., Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. M. (2010). Restore and protect motivations following shame. *Cognition and Emotion, 24*, 111–127.

De Hooge, I. E., Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. M. (2011). A functionalist account of shame-induced behavior. *Cognition and Emotion, 25*, 939–946.

De La Ronde, C., & Swann, W. B., Jr. (1998). Partner verification: Restoring shattered images of our intimates. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 374–382.

de Rivera, J. (1981). The structure of anger. In J. de Rivera (Ed.), *Conceptual encounter: A method for the exploration of human experience*. Washington, DC: University Press of America.

De Volder, M., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 566–571.

Deaux, K., Reid, A., Mizrahi, K., & Ethier, K. A. (1995). Parameters of social identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 281–295.

deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.

deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.

deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. E. Ames & C. A. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. *1*, pp. 275–310). New York: Academic Press.

deCharms, R. (1987). The burden of motivation. In M. L. Maehr & D. A. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (Vol. *5*, pp. 1–21). Greenwich, CT: JAI Press.

deCharms, R., & Moeller, G. H. (1962). Values expressed in American children's readers: 1800–1950. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 64*, 136–142.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105–115.

Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*, 113–120.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Lexington Books.

Deci, E. L. (1992a). On the nature and function of motivation theories. *Psychological Science, 3*, 167–171.

Deci, E. L. (1992b). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43–60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.
Deci, E. L., & Casio, W. F. (1972, April). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109–134.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024–1037.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (Vol. *38*, pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). New York: Plenum Press.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 7*, 79–83.
Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*, 119–142.
Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627–668.
Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 313–327.
Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1995). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 165–183.
Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne', M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930–942.
Deci, E. L., Schwartz, A., Scheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642–650.
Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*, 852–859.
Delisle, J. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development, 64*, 558–560.
Dember, W. N. (1965). The new look in motivation. *American Scientist, 53*, 409–427.
Dember, W. N. (1974). Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist, 29*, 161–168.
Dempsey, E. W. (1951). Homeostasis. In S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 209–235). New York: Wiley.
DeNeve, K. M. (1999). Happy as an extraverted clam?: The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 141–144.
Denson, T. F., Grisham, J. R., Moulds, M. L. (2011). Cognitive reappraisal increases heart rate variability in response to anger provocation. *Motivation and Emotion, 35*, 14–22.
DePaulo, B. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin, 111*, 203–243.

Depue, R. A., & Monroe, S. M. (1978). Learned helplessness in the perspective of the depressive disorders: Conceptual and definitional issues. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 3–20.

Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2010). Introduction to the special issue: Emotional states, attention, and working memory. *Cognition and Emotion, 24*, 189–199.

Descartes, R. (1970). *The passions of the soul*. Paris: Vrin. (Original work published in 1649).

Deutsch, J. A., & Gonzalez, M. F. (1980). Gastric nutrient content signals satiety. *Behavior Neural Biology, 30*, 113–116.

Deutsch, J. A., Young, W. G., & Kalogeris, T. J. (1978). The stomach signals satiety. *Science, 201*, 165–167.

Dholakia, U. M., & Bagozzi, R. P. (2003). As time goes by: How goal and implementation intentions influence enactment of short-fuse behaviors. *Journal of Applied Social Psychology, 33*, 889–922.

Di Chiara, G. (1998). A motivational learning hypothesis of the role of mesolimbic dopamine in compulsive drug use. *Journal of Psychopharmacology, 12*, 54–67.

Dickerson, C., Thibodeau, R., Aronson, E., & Miller, D. (1992). Using cognitive dissonance theory to encourage water conservation. *Journal of Applied Social Psychology, 22*, 841–854.

Dickerson, S. S., & Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin, 130*, 355–391.

Dickinson, A., & Balleine, B. (2002). The role of learning in the operation of motivational systems. In C. R. Gallistel (Ed.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Learning, motivation, and emotion* (Vol. *3*, pp. 497–534). New York: Wiley.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451–462.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 940–952.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science, 7*, 181–185.

Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 105–1117.

Diener, E., & Iran-Nejad, A. (1986). The relationship in experience between various types of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 1031–1038.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*, 81–84.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*, 1–31.

Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 851–864.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71–75.

Diener, E., Horwitz, J., & Emmons, R. A. (1985). Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research, 16*, 263–274.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276–302.

Dienstbier, R. A. (1991). Introduction. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *38*, pp. ix–xiv). Lincoln: University of Nebraska Press.

Dijk, C., de Jong, P. J., & Peters, M. L. (2009). The remedial value of blushing in the context of transgressions and mishaps. *Emotion, 9*, 287–291.

Dijk, C., Koenig, B., Ketelaar, T., & De Jong, P. J. (2011). Saved by the blush: Being trusted despite defecting. *Emotion, 11*, 313–319.

Dimberg, U. (1982). Facial reactions to facial expressions. *Psychophysiology, 19*, 643–647.

Diserens, C. M. (1925). Psychological objectivism. *Psychological Review, 32*, 121–125.
Dollinger, S. J., & Thelen, M. H. (1978). Over-justification and children's intrinsic motivation: Comparative effects of four rewards. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 1259–1269.
Donovan, J. M., Hill, E., & Jankowiak, W. R. (1989). Gender, sexual orientation, and truth or consequences in studies of physical attractiveness. *Journal of Sex Research, 26*, 264–271.
Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Downie, M., Koestner, R., ElGeledi, S., & Cree, K. (2004). The impact of cultural internalization and integration on well-being among tricultural individuals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 305–314.
Drake, J. E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion, 27*, 512–520.
Druss, R. G., & Silverman, J. A. (1979). Body image and perfectionism of ballerinas. *General Hospital Psychiatry, 2*, 115–121.
Duda, J. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (Chapter 18, pp. 318–335). New York: Guilford Press.
Duffy, E. (1957). Psychological significance of the concept of arousal or activation. *Psychological Review, 64*, 265–275.
Dunker, K. (1945). On problem-solving. *Psychological Monographs, 58*, Whole No. 5.
Dunlap, K. (1919). Are there any instincts? *Journal of Abnormal Psychology, 14*, 35–50.
Dunn, J., & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology, 23*, 791–798.
Dweck, C. S. (1975). The role of expectancies and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 674–685.
Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040–1048.
Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science, 17*, 391–394.
Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643–692). New York: Wiley.
Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.
Dweck, C. S., & Repucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 109–116.
Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 139–158.
Eagle, M. (1984). *Recent developments on psychoanalysis*. New York: McGraw-Hill.
Earley, P. C., & Perry, B. C. (1987). Work plan availability and performance: An assessment of task strategy priming on subsequent task completion. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 39*, 279–302.
Earley, P. C., Connolly, T., & Ekegren, G. (1989). Goals, strategy development and task performance: Some limits on the efficacy of goal setting. *Journal of Applied Psychology, 74*, 24–33.
Earley, P. C., Wojnaroski, P., & Prest, W. (1987). Task planning and energy expended: Exploration of how goals influence performance. *Journal of Applied Psychology, 72*, 107–113.

Eastwick, P. W., & Finkel, E. J. (2008). Sex differences in mate preferences revisited: Do people know what they initially desire in a romantic partner? *Journal of Personality and Social Psychology, 94*, 245–264.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.

Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 26–43.

Eccles-Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*, 310–321.

Eccleston, C., & Crombez, G. (1999). Pain demands attention: A cognitive-affective model of the interruptive function of pain. *Psychological Bulletin, 125*, 356–366.

Edwards, R., Manstead, A. S. R., & MacDonald, C. J. (1984). The relationship between children's sociometric status and ability to recognize facial expressions of emotion. *European Journal of Social Psychology, 14*, 235–238.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1971). *Love and hate*. London: Methuen.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1972). Similarities and differences between cultures in expressive movements. In R. A. Hinde (Ed.), *Nonverbal communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. New York: Aldine De Gruyter.

Eidelson, R. J. (1980). Interpersonal satisfaction and level of achievement: A curvilinear relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 460–470.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665–697.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131–149.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*, 109–128.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68*, 642–664.

Eisenberger, R., Pierce, W. D., & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation: Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin, 125*, 677–691.

Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. In J. R. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *19*, pp. 207–284). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*, 169–200.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48*, 384–392.

Ekman, P. (1994a). All emotions are basic. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 15–19). New York: Oxford University Press.

Ekman, P. (1994b). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin, 115*, 268–287.

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic? *Emotion Review, 3*, 364–370.

Ekman, P., & Davidson, R. J. (1993). Voluntary smiling changes regional brain activity. *Psychological Science, 4*, 342–345.

Ekman, P., & Davidson, R. J. (Eds.). (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 20–24). New York: Oxford University Press.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in facial expressions of emotion. In J. K. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207–283). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion, 10*, 159–168.
Ekman, P., & Heider, K. G. (1988). The universality of a contempt expression: A replication. *Motivation and Emotion, 12*, 303–308.
Ekman, P., & Rosenberg, E. (1997). *What the face reveals*. New York: Oxford University Press.
Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes between emotions. *Science, 221*, 1208–1210.
Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science, 164*, 86–88.
El-Haschimi, K., Pierroz, D. D., Hileman, S. M., Bjorbake, C., & Flier, J. S. (2000). Two defects contribute to hypothalamic leptin resistance in mice with diet-induced obesity. *Journal of Clinical Investigation, 105*, 1827–1832.
Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. *10*, pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.
Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169–189.
Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion, 30*, 111–116.
Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232.
Elliot, A. J., & Devine, P. G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 382–394.
Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461–475.
Elliot, A. J., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 628–644.
Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613–628.
Elliot, A. J., & Sheldon, K. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 171–185.
Elliot, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5–12.
Elliot, T. R., Witty, T. E., Herrick, S., & Hoffman, J. T. (1991). Negotiating reality after physical loss: Hope, depression, and disability. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 608–613.
Ellison, P. T. (2001). *On fertile ground: A natural history of reproduction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Ellsworth, P. C. (1994). William James and emotion: Is a century of fame worth a century of misunderstanding? *Psychological Review, 101*, 222–229.
Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review, 5*, 125–131.
Ellsworth, P. C., & Smith, C. A. (1988b). Shades of joy: Patterns of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition and Emotion, 2*, 301–331.
Elmquist, J. K., Elias, C. F., & Saper, C. B. (1999). From lesions to leptin: hypothalamic control of food intake and body weight. *Neuron, 22*, 221–232.
Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 87–126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Emmons, R. A. (1996). Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 313–337). New York: Guilford Press.

Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In C. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the well-lived life* (pp. 105–128). Washington, DC: American Psychological Association.

Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In C.L.M. Keyes (Ed.), Flourishing: The positive person and the good life (pp. 105–128). Washington, DC: American Psychological Association.

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). *The psychology of gratitude*. New York: Oxford University Press.

Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, moderators of challenge-skill balance, and performance. *Motivation and Emotion, 32*, 158–172.

Epstein, A. N. (1973). Epilogue: Retrospect and prognosis. In A. N. Epstein, H. R. Kissileff, & E. Stellar (Eds.), *The neuropsychology of thirst: New findings and advances in concepts* (pp. 315–332). New York: Wiley.

Epstein, J. A., & Harackiewicz, J. H. (1992). Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 128–138.

Epstude, K., & Roese, N. J. (2008). The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review, 2*, 168–192.

Erdelyi, M. H. (1985). *Psychoanalysis: Freud's cognitive psychology*. New York: W. H. Freeman.

Erdelyi, M. H. (1990). Repression, reconstruction, and defense: History and integration of the psychoanalytic and experimental frameworks. In J. L. Singer (Ed.), *Repression and dissociation* (pp. 1–31). Chicago: University of Chicago Press.

Erdelyi, M. H., & Goldberg, B. (1979). Let's not sweep repression under the rug: Toward a cognitive psychology of repression. In J. F. Kilstrom & F. J. Evans (Eds.), *Fundamental disorders of memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Erez, M. (1977). Feedback: A necessary condition for the goal setting performance relationship. *Journal of Applied Psychology, 62*, 624–627.

Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49*, 725–747.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. C., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*, 363–406.

Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem-solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion, 18*, 285–299.

Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1997). Positive affect influences integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Making Processes, 72*, 117–135.

Evans, G. E., Shapiro, D. H., & Lewis, M. (1993). Specifying dysfunctional mismatches between different control dimensions. *British Journal of Psychology, 84*, 255–273.

Exline, R. V. (1962). Need affiliation and initial communication behavior in problem solving groups characterized by low interpersonal visibility. *Psychological Reports, 10*, 79–89.

Exner, J. E., Jr. (1986). *The Rorschach: A comprehensive system* (2nd ed., Vol. *1*). New York: Wiley Interscience.

Eysenck, H. J. (1986). Can personality study ever be scientific? *Journal of Social Behavior and Personality, 1*, 3–19.

Farrer, C., & Frith, C. D. (2002). Experiencing oneself vs. another person as being the cause of an action: The neural correlates of the experience of agency. *NeuroImage, 15*, 596–603.

Farrer, C., Franck, N., Georgieff, N., Frith, C. D., Decety, J., & Geannerod, M. (2003). Modulating the experience of agency: a positron emission tomography study. *NeuroImage, 18*, 324–333.

Faust, I. M., Johnson, P. R., & Hirsch, J. (1977a). Adipose tissue regeneration following lipectomy. *Science, 197*, 391–393.

Faust, I. M., Johnson, P. R., & Hirsch, J. (1977b). Surgical removal of adipose tissue alters feeding behavior and the development of obesity in rats. *Science, 197*, 393–396.

Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B., & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 1013–1027.

Fazio, R. H., Zanna, M., & Cooper, J. (1977). Dissonance and self-perception: An integrative view of each theory's proper domain of application. *Journal of Experimental Social Psychology, 13*, 464–479.

Fazio, R. H., Zanna, M., & Cooper, J. (1979). On the relationship of data to theory: A reply to Ronis and Greenwald. *Journal of Experimental Social Psychology, 15*, 70–66.

Feather, N. T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 552–561.

Feather, N. T. (1963). Persistence at a difficult task with alternative tasks of intermediate difficulty. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 604–609.

Feather, N. T., & Sherman, R. (2002). Envy, resentment, schadenfreude, and sympathy: Reactions to deserved and undeserved achievement and subsequent failure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 953–961.

Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 281–291.

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General, 113*, 464–486.

Fehr, B., Baldwin, M., Collins, L., Patterson, S., & Benditt, R. (1999). Anger in close relationships: An interpersonal script analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 299–312.

Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 153–166.

Feldman, R. (2012). Oxytocin and social affiliation in humans. *Hormones and Behavior, 61*, 380–391.

Feltz, D. L. (1992). Understanding motivation in sport: A self-efficacy perspective. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 93–105). Champaign, IL: Human Kinetics.

Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 522–527.

Fernald, A. (1992). Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals: An evolutionary perspective. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind* (pp. 391–428). New York: Oxford University Press.

Fernandez-Dols, J. M., & Ruiz-Belba, M. A. (1995). Are smiles a sign of happiness? Gold medal winners at the Olympic games. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 1113–1119.

Feshbach, S. (1984). The personality of personality theory and research. *Personality and Social Psychology Bulletin, 10*, 446–456.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58*, 203–210.

Festinger, L., Riecken, H. W., & Schachter, S. (1956). *When prophecy fails*. Minneapolis: Minnesota University Press.

Festinger, L., Riecken, H. W., & Schachter, S. (1958). When prophecy fails. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 156–163). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Finkel, E. J., & Campbell, W. K. (2001). Self-control and accommodation in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 263–277.

Finkel, E. J., Dalton, A. N., Campbell, W. K., Brunell, A. B., Scarbeck, S. J., & Chartrand, T. L. (2006). High-maintenance interaction: Inefficient social coordination impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 456–475.

Fischer, H., Andersson, J. L. R., Furmark, T., Wik, G., & Fredrikson, M. (2002). Right-sided human prefrontal brain activation during acquisition of conditioned fear. *Emotion, 2*, 233–241.

Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and Emotion, 4*, 81–127.

Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). Social functions of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 456–468). New York: Guilford Press.

Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance, 21*, 273–288.

Fisher, S., & Greenberg, R. P. (1977). *The scientific credibility of Freud's theories and therapy*. New York: Basic Books.

Fisher, S., & Greenberg, R. P. (1996). *Freud scientifically reappraised: Testing the theories and therapy*. New York: Wiley.

Fiske, S. T. (2004). Mind the gap: In praise of informal sources of formal thinking. *Personality and Social Psychology Review, 8*, 132–137.

Flegel, K. M., Carroll, M. D., Kucznarski, R. J., & Johnson, C. L. (1998). Overweight and obesity in the United States: Prevalence and trends, 1960–1994. *International Journal of Obesity Relat. Metabolism Disorder, 22*, 39–47.

Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 634–645.

Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *Journal of Educational Research, 96*, 207–215.

Flowerday, T., Schraw, G., & Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *Journal of Experimental Education, 72*, 93–114.

Foch, T. T., & McClearn, G. E. (1980). Genetics, body weight, and obesity. In A. E. Stunkard (Ed.), *Obesity* (pp. 48–61). Philadelphia: W. B. Saunders.

Fodor, E. M. (2010). Power motivation. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit motives* (Chapter 1, pp. 3–29). New York: Oxford University Press.

Fodor, E. M., & Farrow, D. L. (1979). The power motive as an influence on the use of power. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 2091–2097.

Fodor, E. M., & Smith, T. (1982). The power motive as an influence on group decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 178–185.

Fok, H. K., Hui, C. M., Bond, M. H., Matsumoto, D., & Yoo, S. H. (2008). Integrating personality, context, relationship, and emotion type into a model of display rules. *Journal of Research in Personality, 42*, 133–150.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150–170.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1990). Coping and emotion. In N. Stein, B. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 313–332). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongin, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 992–1003.

Ford, B. Q., & Tamir, M. (2012). When getting angry is smart: Emotional preferences and emotional intelligence. *Emotion, 12*, 685–689.

Ford, J. G. (1991a). Inherent potentialities of actualization: An initial exploration. *Journal of Humanistic Psychology, 31*, 65–88.

Ford, J. G. (1995). The temperament/actualization concept: A perspective on constitutional integrity and psychological health. *Journal of Humanistic Psychology, 35*, 57–67.

Forest, D., Clark, M. S., Mills, J., & Isen, A. M. (1979). Helping as a function of feeling state and nature of the helping behavior. *Motivation and Emotion, 3*, 161–169.

Forster, J., Higgins, E. T., & Bianco, A. T. (2003). Speed/accuracy decisions in task performance: Built-in trade-off or separate strategic concerns. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 90*, 148–164.

Forster, J., Higgins, E. T., & Idson, C. I. (1998). Approach and avoidance strength as a function of regulatory focus: Revisiting the "goal looms larger" effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1115–1131.

Fowles, D. C. (1988). Psychophysiology and psychopathology: A motivational approach. *Psychophysiology, 25*, 373–391.

Frankl, V. E. (1960). Paradoxical intention: A logotherapeutic technique. *American Journal of Psychotherapy, 14*, 520–525.

Frederick, D. A., & Haselton, M. G. (2007). Why is muscularity sexy?: Tests of the fitness indicator hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 1167–1183.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300–319.

Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3-to-1 ratio that will change your life*. New York: Three Rivers Press.

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden thought-action repertoires: Evidence for the broaden-and-build model. *Cognition and Emotion, 19*, 313–332.

Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion, 24*, 237–258.

Freitas, A. L., & Higgins, E. T. (2002). Enjoying goal-directed action: The role of regulatory fit. *Psychological Science, 13*, 1–6.

Freud, A. (1946). *The ego and mechanisms of defense*. New York: International Universities Press.

Freud, S. (1914 [Original work published 1901]). *Psychopathology of everyday life* (A. A. Brill, Trans.). New York: Macmillan.

Freud, S. (1915). Instincts and their vicissitudes. In *Collected papers of Sigmund Freud* (Vol. *4*, pp. 60–83). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1917 [Original work published 1905]). *Wit and its relation to the unconscious* (A. A. Brill, Trans.). New York: Moffat, Yard.

Freud, S. (1920 [Original work published 1917]). *A general introduction to psychoanalysis* (J. Riviére, Trans.). New York: Liverright.

Freud, S. (1922 [Original work published 1920]). *Beyond the pleasure principle* (J. Strachey, Trans.). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1927 [Original work published 1923]). *The ego and the id* (J. Rivieére, Trans.). London: Hogarth Press.
Freud, S. (1932 [Original work published 1900]). *The interpretation of dreams* (A. A. Brill, Trans.). London: Allen & Irwin.
Freud, S. (1949 [Original work published 1915]). Instincts and their vicissitudes. In J. Riviére (Trans.), *Collected papers of Sigmund Freud* (Vol. *4*, pp. 60–83). London: Hogarth Press.
Freud, S. (1959 [Original work published 1926]). Inhibitions, symptoms, and anxiety (A. Strachey & J. Strachey, Trans.). In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. *20*). London: Hogarth Press.
Freud, S. (1961 [Original work published 1927]). Humour. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. *21*). London: Hogarth Press.
Freud, S. (1964). New introductory lectures on psychoanalysis. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press.
Fridlund, A. J. (1992). The behavioral ecology and sociality of human faces. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion*. Newbury Park, CA: Sage.
Fried, C. B., & Aronson, E. (1995). Hypocrisy, misattribution, and dissonance reduction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 925–933.
Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*, 349–358.
Frijda, N. H. (1994). Universal antecedents exist, and are interesting. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 155–162). New York: Oxford University Press.
Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Froh, J. J., Bono, G., & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion, 34*, 144–157.
Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Rinehart.
Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Brothers.
Fromm, E. (1964). *The heart of man*. New York: Harper & Row.
Fromm, E. (1986). *For the love of life*. New York: Free Press.
Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449–468.
Fujita, K., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2007). Mindsets and pre-conscious open-mindedness to incidental information. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 48–61.
Fulmer, C., Gelfand, M., Kruglanski, A., Kim-Prieto, C., Diener, E., Pierro, A., & Higgins, E. T. (2010). On "feeling right" in cultural contexts: How person-culture match affects self-esteem and subjective well-being. *Psychological Science, 21*, 1563–1569.
Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148–162.
Gable, S. L., Reis, H. T., & Elliot, A. J. (2000). Behavioral activation and inhibition in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 1135–1149.
Gagnon, J. H. (1974). Scripts and the coordination of sexual conduct. In J. K. Cole & R. Diensteiber (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *21*, pp. 27–59). Lincoln: University of Nebraska Press.
Gailliot, M. T., & Baumeister, R. F. (2007). The physiology of willpower: Linking blood glucose to self-control. *Personality and Social Psychology Review, 11*, 303–327.
Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., Brewer, L. E., & Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 325–336.

Gallagher, M., & Chiba, A. A. (1996). The amygdala and emotion. *Current Opinion in Neurobiology, 6*, 221–227.

Gallagher, S. M., & Keenan, M. (2000). Independent use of activity materials by the elderly in a residential setting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 325–328.

Galvan, A. (2010). Adolescent development of the reward system. *Frontiers of Human Neuroscience, 4*, 6.

Galvan, A., Hare, T. A., Parra, C. E., Penn, J, Voss, H., Glover, G., et al. (2006). Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *Journal of Neuroscience, 26*, 6885–6892.

Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.

Gatinsky. A. D. Grvenfeld, D. H. & Magee, J. C. (2003). Power and action. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 453–466.

Gazzaniga, M. S., Ivry, R., & Mangun, G. R. (2008). *Cognitive neuroscience: The biology of the mind* (3rd ed.). New York: W. W. Norton.

Gecas, V., & Burke, P. J. (1995). Self and identity. In K. S. Cook, G. A. Fine, & J. S. House (Eds.), *Sociological perspectives on social psychology* (pp. 41–67). Boston: Allyn & Bacon.

Geller, E. S., Casali, J. G., & Johnson, R. P. (1980). Seat belt usage: A potential target for applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*, 669–675.

Geller, L. (1982). The failure of self-actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology, 22*, 56–63.

Gerard, H. (1992). Dissonance theory: A cognitive psychology with an engine. *Psychological Inquiry, 3*, 323–327.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128*, 539–579.

Gilovich, T., & Medvec, V. H. (1994). The temporal pattern to the experience of regret. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 357–365.

Gilovich, T., Medvec, V. H., & Chen, S. (1995). Commission, omission, and dissonance reduction: Coping with regret in the Monty Hall problem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 182–190.

Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion, 5*, 115–138.

Gladwell, M. (2005). *Blink: The power of thinking without thinking*. New York: Back Bay Books.

Gladwin, T. E., Figner, B., Crone, E. A., & Wiers, R. W. (2011). Addiction, adolescence, and the integration of control and motivation. *Developmental Cognitive Neuroscience, 1*, 364–376.

Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion, 37*, 185–193.

Goebel, B. L., & Brown, D. R. (1981). Age differences in motivation related to Maslow's need hierarchy. *Developmental Psychology, 17*, 809–815.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.

Goldberg, C. (1995). The daimenic development of the malevolent personality. *Journal of Humanistic Psychology, 35*, 7–36.

Goldsmith, H. H. (1994). Parsing the emotional domain from a developmental perspective. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 68–73). New York: Oxford University Press.

Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: American Book Company.

Goleman, D. (2003). *Destructive emotions: How can we overcome them?* New York: Bantam Books.

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*, 493–503.

Gollwitzer, P. M., & Bargh, J. A. (Eds.). (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford Press.

Gollwitzer, P. M., & Bayer, U. (1999). Deliberative versus implemental mindsets in the control of action. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 403–422). New York: Guilford Press.

Gollwitzer, P. M., & Brandstatter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 186–199.

Gollwitzer, P. M., & Kinney, R. F. (1989). Effects of deliberative and implemental mind-sets on illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 531–542.

Gollwitzer, P. M., & Moskowitz, G. B. (1996). Goal effects on action and cognition. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 361–399). New York: Guilford Press.

Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2011). Planning promotes goal striving. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 162–185). New York: Guilford Press.

Gollwitzer, P. M., & Schaal, B. (1998). Metacognition in action: The importance of implementation intentions. *Personality and Social Psychology Review, 2*, 124–136.

Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology, 38*, 69–119.

Gollwitzer, P. M., Heckhausen, H., & Steller, B. (1990). Deliberative versus implemental mind-sets: Cognitive tuning toward congruous thoughts and information. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1119–1127.

Gonas, G. (1977). Situation versus frame: The interactionist and the structuralist analysis of everyday life. *American Sociological Review, 42*, 854–867.

Goodenough, F. L. (1932). Expressions of emotions in a blind-deaf child. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 328–333.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79–90.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education, 62*(1), 60–71.

Goschke, T., & Dreisbach, G. (2008). Conflict-triggered goal shielding: Response conflicts attenuate background monitoring for prospective memory cues. *Psychological Science, 19*, 25–32.

Gottman, J. (1994). *Why marriages succeed or fail … and how you can make yours last*. New York: Fireside.

Gottman, J. M., & Silver, N. (1999). *The seven principles for making marriage work*. New York: Crown Publishers.

Gray, J. A. (1987a). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality, 21*, 493–509.

Gray, J. A. (1987b). *The psychology of fear and stress* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion, 4*, 269–288.

Gray, J. A. (1994). Three fundamental emotion systems. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 243–247). New York: Oxford University Press.

Gray, P. B., Chapman, J. F., Burnham, T. C., McIntyre, M. H., Lipson, S. F., & Ellison, P. T. (2004). Human male pair bonding and testosterone. *Human Nature—An Interdisciplinary Biosocial Perspective, 15*, 119–131.

Gray, P. B., Kahlenberg, S. M., Barrett, E. S., Lipson, S. F., & Ellison, P. T. (2002). Marriage and fatherhood are associated with lower testosterone in males. *Evolution and Human Behavior, 23*, 193–201.

Grazziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19.

Green, C. W., Reid, D. H., White, L. K., Halford, R. C., Brittain, D. P., & Gardner, S. M. (1988). Identifying reinforcers for persons with profound handicaps: Staff opinion versus systematic assessment of preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*, 31–43.

Greenberg, J. R., & Mitchell, S. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Greenberg, J. R., & Pyszczynski, T. (1985). Compensatory self-inflation: A response to the threat to self-regard of public failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 273–280.

Greenberg, J. R., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., et al. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 913–922.

Greenberg, R., & Pearlman, C. (1993). An integrated approach to dream theory: Contributions from sleep research and clinical practice. In A. Moffitt, M. Kramer, & R. Hoffman (Eds.), *The functions of dreaming* (pp. 363–380). Albany: State University of New York.

Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the academic amotivation inventory across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement, 68*, 862–880.

Greene, D., & Lepper, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development, 45*, 1141–1145.

Greeno, C. G., & Wing, R. R. (1994). Stress-induced eating. *Psychological Bulletin, 115*, 444–464.

Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 1022–1038.

Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 197–216.

Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 17–41.

Greenwald, A. G., Spangenberg, E. R., Pratkanis, A. R., & Eskenazi, J. (1991). Double-blind tests of subliminal self-help audiotapes. *Psychological Science, 2*, 119–122.

Gregory, L. W., Cialdini, R. B., & Carpenter, K. M. (1982). Self-relevant scenarios as mediators of likelihood estimates and compliance: Does imagining make it so? *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 89–99.

Grilo, C. M., & Pogue-Geile, M. F. (1991). The nature of environmental influences on weight and obesity: A behavior genetics analysis. *Psychological Bulletin, 110*, 520–537.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890–898.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). New York: Wiley.

Grolnick, W. S., Frodi, A., & Bridges, L. (1984). Maternal control styles and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal, 5*, 72–82.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognitive and Emotion, 13*, 551–573.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281–291.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497–512). New York: Guilford Press.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348–362.

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 970–986.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York: Guilford Press.

Gross, N., Mason, W. S., & McEachern, A. W. (1958). *Explorations in role analysis: Studies of the school superintendency role*. New York: Wiley.

Gruen, A. (1976). Autonomy and compliance: The fundamental antithesis. *Journal of Humanistic Psychology, 16*, 61–69.

Guay, A. T. (2001). Decreasing testosterone in regularly menstrating women with decreased libido: A clinical observation. *Journal of Sex and Marital Therapy, 27*, 513–519.

Guinote, A. (2007). Power and goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 1076–1087.

Guisinger, S., & Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist, 49*, 104–111.

Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*, 395–413.

Hackett, G. (1985). The role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology, 32*, 47–56.

Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., et al. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology, 6*, 139–152.

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2011). Causality orientations moderate the undermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology, 47*, 485–489.

Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*, 495–525.

Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science, 316*, 998–1002.

Haidt, J., McCauley, C. R., & Rozin, P. (1994). A scale to measure disgust sensitivity. *Personality and Individual Differences, 16*, 701–713.

Haidt, J., McCauley, C., & Rozin, P. (1994). Individual differences in sensitivity to disgust: A scale sampling seven domains of disgust elicitors. *Personality and Individual Differences, 16* (5), 701–713.

Hall, H. K., & Byrne, A. T. J. (1988). Goal setting in sport: Clarifying recent anomalies. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 184–198.

Hall, J. F. (1961). *Psychology of motivation*. Philadelphia: J. B. Lippincott.

Hall, J. L., Stanton, S. J., & Schultheiss, O. C. (2010). Biopsychological correlates of implicit motives. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit motives* (pp. 279–307). New York: Oxford University Press.

Hall, R. V., Axelrod, S., Tyler, L., Grief, E., Jones, F. C., & Robertson, R. (1972). Modification of behavior problems in the home with a parent as observer and experimenter. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*, 53–64.

Hall, W. G. (1973). A remote stomach clamp to evaluate oral and gastric controls of drinking in the rat. *Physiology and Behavior, 173*, 897–901.

Halvari, A. E. M., Bjørnebekk, G., Halvari, H., & Deci, E. L. (2012). Self-determined motivational predictors of increases in dental behaviors, decreases in dental plaque, and improvement in oral health: A randomized clinical trial. *Health Psychology, 31*(6), 777–788.

Halvari, A. E. M., Halvari, H., Bjørnebekk, G., & Deci, E. L. (2013). Oral health and dental well-being: Testing a self-determination theory model. *Journal of Applied Social Psychology, 43*, 275–292.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15*, 27–33.

Hamann, S. B., Ely, T. D., Hoffman, J. M., & Kilts, C. D. (2002). Ecstasy and agony: Activation of the human amygdala in positive and negative emotion. *Psychological Science, 13*, 135–141.

Hamer, D. H., Hu, S., Magnuson, V. L., Hu, N., & Pattatucci, A. M. L. (1993). A linkage between DNA markers on the X chromosome and male sexual orientation. *Science, 261*, 321–327.

Hampton, A. N., & O'Doherty, J. P. (2007). Decoding the neural substrates of reward-related decision making with fMRI. *PNAS, 104*, 1377–1382.

Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1352–1363.

Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904–915.

Harackiewicz, J. M., & Manderlink, G. (1984). A process analysis of the effects of performance-contingent rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology, 20*, 531–551.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1284–1295.

Harackiewicz, J. M., Sansone, C., & Manderlink, G. (1985). Competence, achievement orientation, and intrinsic motivation: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 493–508.

Hardeman, M. (1979). A dialogue with Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology, 19*, 23–28.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 347–356.

Hareli, S., & Weiner, B. (2002). Dislike and envy as antecedents of pleasure at another's misfortune. *Motivation and Emotion, 26*, 257–277.

Harlow, H. F. (1953). Motivation as a factor in the acquisition of new responses. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *1*, pp. 24–49). Lincoln: University of Nebraska Press.

Harmon-Jones, E., & Mills, J. (1999). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 3–21). Washington, DC: American Psychological Association.

Harper, R. M., Frysinger, R. C., Trelease, R. B., & Marks, J. D. (1984). State-dependent alteration of respiratory cycle timing by stimulation of the central nucleus of the amygdala. *Brain Research, 306*, 1–8.

Harrington, D. M., Block, J. H., & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Roger's theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 851–856.

Harris, C. R. (2001). Cardiovascular responses to embarrassment and effects of emotional suppression in a social setting. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 886–897.

Harris, C. R. (2006). Embarrassment a form of social pain. *American Scientist, 94*, 524–533.

Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 451–458.
Harrison, A. A., & Saeed, L. (1997). Let's make a deal: An analysis of revelations and stipulations in lonely hearts advertisements. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 257–264.
Harter, S. (1974). Pleasure derived by children from cognitive challenge and mastery. *Child Development, 45*, 661–669.
Harter, S. (1978a). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34–64.
Harter, S. (1978b). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of extrinsic rewards on children's difficulty level choices. *Child Development, 49*, 788–799.
Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental changes. In W. A. Collin (Ed.), *Aspects of the development of competence* (Vol. *14*, pp. 215–255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Harter, S. (1988). The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. In D. K. Lapsle & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp. 43–60). New York: Springer-Verlag.
Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67–97). New Haven, CT: Yale University Press.
Harter, S., & Park, R. (1984). The pictorial perceived competence scale for young children. *Child Development, 55*, 1969–1982.
Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation* (D. Rapaport, Trans.). New York: International Universities Press.
Hartmann, H. (1964). *Essays on ego psychology: Selected problems in psychoanalytic theory*. New York: International Universities Press.
Harvey, J., & Ashford, M. L. J. (2003). Leptin in the CNS: Much more than a satiety signal. *Neuropharmacology, 44*, 845–854.
Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993a). *Emotional contagion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993b). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 96–99.
Hatfield, E., Hsee, C. K., Costello, J., Weisman, M. S., & Denney, C. (1995). The impact of vocal feedback on emotional experience and expression. *Journal of Social Behavior and Personality, 10*, 293–312.
Haviland, J. J., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: Ten-week old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology, 23*, 997–1004.
Haviland, J. M., & Kramer, D. A. (1991). Affect-cognition relationships in adolescent diaries: The case of Anne Frank. *Human Development, 34*, 143–159.
Hayden, B. Y., Nair, A. C., McCoy, A. N., & Platt, M. L. (2008). Posterior cingulate cortex mediates outcome-contingent allocation behavior. *Neuron, 60*, 19–25.
Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511–524.
Heatherton, T. F., Herman, C. P., & Polivy, J. (1991). Effects of physical threat and ego threat on eating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 138–143.
Heatherton, T. F., Polivy, J., & Herman, C. P. (1989). Restraint and internal responsiveness: Effects of placebo manipulations of hunger state on eating. *Journal of Abnormal Psychology, 98*, 89–92.
Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S.: Conceptual nervous system. *Psychological Review, 62*, 245–254.
Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.

Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion, 1*, 283–329.
Heckhausen, H. (1980). *Motivation and Handeln*. New York: Springer-Verlag.
Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C., & Ehlert, U. (2003). Social support and oxytocin interact to suppress cortisol and subjective responses to psychosocial stress. *Biological Psychiatry, 54*, 1389–1398.
Heise, D. R. (1979). *Understanding events: Affect and the construction of social action*. New York: Cambridge University Press.
Helmke, A., & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 87*, 624–637.
Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin, 128*, 774–795.
Herman, C. P., & Mack, D. (1975). Restrained and unrestrained eating. *Journal of Personality, 43*, 647–660.
Herman, C. P., Polivy, J., & Esses, J. M. (1987). The illusion of counter-regulation. *Appetite, 9*, 161–169.
Hervas, G., & Vazquez, C. (2011). What else do you feel when you feel sad? Emotional overproduction, neuroticism and rumination. *Emotion, 11*, 881–895.
Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1986). Perfectionism, stress, and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research, 10*, 137–142.
Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 98–101.
Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456–470.
Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion, 16*, 231–247.
Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 60*, 549–571.
Hidi, S., & Renninger, A. K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111–127.
Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 319–340.
Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52*, 1280–1300.
Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology, 46*, 1–46.
Higgins, E. T. (2000). Making a good decision: Value from fit. *American Psychologist, 55*, 1217–1230.
Higgins, E. T. (2005). Value from regulatory fit. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 209–213.
Higgins, E. T. (2006). Value from hedonic experience and engagement. *Psychological Review, 113*, 439–460.
Higgins, E. T., Cesario, J., Hagiwara, N., Spiegel, S., & Pittman, T. S. (2010). Increasing or decreasing interest in activities: The role of regulatory fit. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 559–572.
Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America: A historical survey*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
Hill, J. O., & Peters, J. C. (1998). Environmental contributions to the obesity epidemic. *Science, 280*, 1371–1374.

Hill, J. O., Pagliassotti, M. J., & Peters, J. C. (1994). Genetic determinants of obesity. In C. Bouchard (Ed.), *Genetic determinants of obesity* (pp. 35–48). Boca Raton, FL: CRC Press.
Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology, 102*, 187–193.
Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. P. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 311–327.
Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
Hodgins, H. S., & Knee, C. R. (2002). The integrating self and conscious experience. In E. L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination* (pp. 65–86). Rochester, NY: University of Rochester Press.
Hodgins, H. S., Koestner, R., & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 227–237.
Hodgins, H. S., Yacko, H. A., & Gottlieb, E. (2006). Autonomy and nondefensiveness. *Motivation and Emotion, 30*, 283–293.
Hoebel, B. G. (1976). Brain stimulation reward and aversion in relation to behavior. In A. Wauquier & E. T. Rolls (Eds.), *Brain stimulation reward* (pp. 355–372). New York: Elsevier.
Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 440–455). New York: Guilford Press.
Hogg, M. A. (2010). Influence and leadership. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed., pp. 1166–1207). Hoboken, NJ: Wiley.
Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology, 87*, 375–385.
Holahan, C. K., & Holahan, C. J. (1987). Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis. *Journal of Gerontology, 42*, 65–68.
Holland, R. W., Hendriks, M., & Aarts, H. (2005). Nonconscious effects of scent on cognition and behavior. *Psychological Science, 16*, 689–693.
Hollembeak, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 20–36.
Holmes, D. S. (1974). Investigation of repression: Differential recall of material experimentally or naturally associated with ego threat. *Psychological Bulletin, 81*, 632–653.
Holmes, D. S. (1990). The evidence for repression: An examination of sixty years of research. In J. L. Singer (Ed.), *Repression and dissociation* (pp. 85–102). Chicago: University of Chicago Press.
Holstedge, G., Kuypers, H. G. J. M., & Dekker, J. J. (1977). The organization of the bulbar fibre connections to the trigeminal, facial, and hypoglossal motor nuclei: II. An autoradiographic tracing study in cat. *Brain, 100*, 265–286.
Holt, E. B. (1931). *Animal drive and the learning process*. New York: Holt.
Holt, R. R. (1989). *Freud reappraised: A fresh look at psychoanalytic theory*. New York: Guilford Press.
Holt, S. H. A., Brand-Miller, J. C. B., Petocz, P., & Farmakalidis, E. (1995). A satiety index of common foods. *European Journal of Clinical Nutrition, 49*, 675–690.
Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*, 774–786.
Hom, H. L., Jr. (1994). Can you predict the overjustification effect? *Teaching of Psychology, 21*, 36–37.
Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 588–599.
Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. New York: W. W. Norton.

Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. New York: W. W. Norton.
Horowitz, M. J., Wilner, N., Kaltreidr, N., & Alvarez, W. (1980). Signs and symptoms of post-traumatic stress disorder. *Archives of General Psychology, 37*, 85–92.
Horvath, T. (1979). Correlates of physical beauty in men and women. *Social Behavior and Personality, 7*, 145–151.
Horvath, T. (1981). Physical attractiveness: The influence of selected torso parameters. *Archives of Sexual Behavior, 10*, 21–24.
Huber, V. L. (1985). Effects of task difficulty, goal setting, and strategy on performance of a heuristic task. *Journal of Applied Psychology, 70*, 492–504.
Huebner, R. R., & Izard, C. E. (1988). Mothers responses to infants facial expressions of sadness, anger, and physical distress. *Motivation and Emotion, 12*, 185–196.
Huettel, S. A., et al. (2006). Neural signatures of economic preferences for risk and ambiguity. *Neuron, 49*, 765–775.
Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
Hull, C. L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven, CT: Yale University Press.
Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422–449.
Hupka, R. B. (1984). Jealousy: Compound emotion or label for a particular situation. *Motivation and Emotion, 8*, 141–155.
Hurley, C. M. (2012). Do you see what I see? Learning to detect micro expressions of emotion. *Motivation and Emotion, 36*, 371–381.
Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist, 34*, 113–125.
Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*, 166–175.
Hwang, H. C., & Matsumoto, D. (2014. Dominance threat display for victory and achievement in competitive context. *Motivation and Emotion, 38*, 206–214.
Hyman, S. E., & Malenka, R. C. (2001). Addiction and the brain: The neurobiology of compulsion and its persistence. *Nature Reviews: Neuroscience, 2*, 695–703.
Inbar, Y., Pizarro, D. A., Knobe, J., & Bloom, P. (2009). Disgust sensitivity predicts intuitive disapproval of gays. *Emotion, 9* (3), 435–439.
Isen, A. M. (1970). Success, failure, attention, and reactions to others: The warm glow of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 15*, 294–301.
Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. *20*, pp. 203–253). New York: Academic Press.
Isen, A. M. (2002). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 528–540). New York: Oxford University Press.
Isen, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 548–573). New York: Guilford Press.
Isen, A. M., & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1206–1217.
Isen, A. M., & Geva, N. (1987). The influence of positive affect on acceptable level of risk: The person with a large canoe has a large worry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 39*, 145–154.
Isen, A. M., & Levin, P. F. (1972). The effect of feeling good on helping: Cookies and kindness. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*, 384–388.

Isen, A. M., & Means, B. (1983). The influence of positive affect on decision-making strategy. *Social Cognition, 2*, 18–31.

Isen, A. M., & Nowicki, G. P. (1981). *Positive affect and creative problem solving*. Paper presented at the annual meeting of the Cognitive Science Society, Berkeley, CA.

Isen, A. M., & Patrick, R. (1983). The effects of positive feelings on risk-taking: When the chips are down. *Organizational Behavior and Human Performance, 31*, 194–202.

Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion, 29*, 295–323.

Isen, A. M., Clark, M. S., & Schwartz, M. F. (1976). Duration of the effects of good mood on helping: Footprints in the sands of time. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 385–393.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem-solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1122–1131.

Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E., & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 1413–1426.

Isen, A. M., Niedenthal, P., & Cantor, N. (1992). An influence of positive affect on social categorization. *Motivation and Emotion, 16*, 65–68.

Isen, A. M., Rosenzweig, A. S., & Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making, 11*, 221–227.

Isen, A. M., Shalker, T., Clark, M., & Karp, L. (1978). Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 1–12.

Iwata, B. A. (1987). Negative reinforcement in applied behavior analysis: An emerging technology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 361–378.

Iyengar, S. (2010). *The art of choosing*. New York: Twelve.

Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Izard, C. E. (1980). Cross-cultural perspectives on emotion and emotion communication. In H. Triandis & W. J. Lonner (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. *3*). Boston: Allyn & Bacon.

Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (Vol. *9*, pp. 39–63). Washington, DC: American Psychological Association.

Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 487–498.

Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive development. *Psychological Review, 100*, 68–90.

Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin, 115*, 288–299.

Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science, 2*, 260–280.

Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology, 60*, 1–25.

Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review, 2*, 363–370.

Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion-cognition interactions. *Emotion Review, 3*, 371–378.

Izard, C. E., Fantauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes, O. M., Rayias, M. F., & Putnam, P. H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first nine months of life. *Developmental Psychology, 31*, 997–1013.

Izard, C. E., Huebner, R. R., Risser, D., McGinnes, G., & Dougherty, L. (1980). The young infant's ability to reproduce discrete emotion expressions. *Developmental Psychology, 16*, 132–140.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, S. E., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*, 369–397.

Jack, R. E., Blais, C., Scheepers, C., Schyns, P. G., & Caldara, R. (2009). Cultural confusions show that facial expressions are not universal. *Current Biology, 19*, 1543–1548.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 129–153.

Jackson, W. T., Taylor, R. E., Palmatier, A. D., Elliott, T. R., & Elliot, J. L. (1998). Negotiating the reality of visual impairment: Hope, coping, and functional ability. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 5*, 173–185.

Jacobs, W. J., & Nadel, L. (1985). Stress induced recovery of fears and phobias. *Psychological Review, 92*, 512–531.

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind, 9*, 188–205.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (2 vols.). New York: Henry Holt.

James, W. (1894). The physical basis of emotion. *Psychological Review, 1*, 516–529.

Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology, 100*, 798–811.

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1175–1188.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*, 588–600.

Janssen, E., Vorst, H., Finn, P., & Bancroft, J. (2002). The sexual inhibition (SIS) and Sexual excitation (SES) scales: I. Measuring sexual inhibition and excitation proneness in men. *Journal of Sex Research, 39*, 114–126.

Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2013a). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*.

Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2013b). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*.

Jeffrey, D. B., & Knauss, M. R. (1981). The etiologies, treatments, and assessments of obesity. In S. N. Haynes & L. Gannon (Eds.), *Psychosomatic disorders: A psychophysiological approach to etiology and treatment* (pp. 269–319). New York: Praeger.

Jenkins, S. R. (1987). Need for achievement and women's careers over 14 years: Evidence for occupational structural effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 922–932.

Jenkins, S. R. (1996). Self-definition in thought, action, and life path choices. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 99–111.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*, 1301–1333.

John, O. P., & Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 206–219.

Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion, 3*, 81–123.

Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (1992). Basic emotions, rationality and folk theory. *Cognition and Emotion, 6*, 201–223.

Joiner, T. E., Pettit, J. W., Perez, M., & Burns, A. B. (2001). Can positive emotion influence problem-solving among suicidal adults? *Professional Psychology: Research and Practice, 32*, 507–512.

Jones, A., & Fitness, J. (2008). Moral hypervigilance: The influence of disgust sensitivity in the moral domain. *Emotion, 8* (5), 613–627.

Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 214–266). New York: Academic Press.

Josephs, R. A., et al. (2003) Status, testosterone, and human intellectual performance: Stereotype threat as status concern. *Psychological Science, 14*, 158–163.

Josephs, R. A., et al. (2006). The mismatch effect: When testosterone and status are at odds. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 999–1013.

Joussemet, M., & Koestner, R. (1999). Effect of expected rewards on children's creativity. *Creativity Research Journal, 12*, 231–239.

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Houlfort, N. (2003). Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality, 72*, 139–166.

Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*, 51–66.

Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person vs. process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 35*, 835–847.

Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative aptitude treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology, 74*, 657–690.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientations theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141–184.

Kapp, B. S., Gallagher, M., Underwood, M. D., McNall, C. L., & Whitehorn, D. (1982). Cardiovascular responses elicited by electrical stimulation of the amygdala central nucleus in the rabbit. *Brain Research, 234*, 251–262.

Kapp, B. S., Pascoe, J. P., & Bixler, M. A. (1984). The amygdala: A neuroanatomical systems approach to its contributions to aversive conditioning. In N. Buttlers & L. R. Squire (Eds.), *Neuropsychology of memory* (pp. 473–488). New York: Guilford Press.

Karabenick, S. A., & Youssef, Z. I. (1968). Performance as a function of achievement level and perceived difficulty. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 414–419.

Karademas, E. C., Tsalikou, C., & Tellarou, M.-C. (2010). The impact of emotion regulation and illness-focused coping strategies on the relation of illness-related negative emotions to subjective health. *Journal of Health Psychology, 16*, 510–519.

Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410–422.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 280–287.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Toward a positive psychology of human striving*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Kassirer, J. P., & Angell, A. (1998). Losing weight: An ill-fated New Year's resolution. *New England Journal of Medicine, 338*, 52–54.

Kast, A., & Connor, K. (1988). Sex and age differences in response to informational and controlling feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14*, 514–523.

Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review, 19*, 429–442.

Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Bereby-Meyer, Y. (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education, 9*, 27–42.

Katz, J., Beach, S. R. H., & Anderson, P. (1996). Self-enhancement versus self-verification: Does spousal support always help? *Cognitive Therapy and Research, 20*, 345–360.

Katzman, M., & Wolchik, S. (1984). Bulimia and binge eating in college women: A comparison of personality and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 423–428.

Kawabata, M., & Mallett, C. J. (2011). Flow experience in physical activity: Examination of the internal structure of flow from a process-related perspective. *Motivation and Emotion, 35*, 393–402.

Kay, A. C., Wheeler, S. C., Bargh, J. A., & Ross, L. (2004). Material priming: The influence of mundane objects on situational construal and competitive behavioral choice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 95*, 83–96.

Kazdin, A. E. (1979). Imagery elaboration and self-efficacy in the covert modeling treatment of unassertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 725–733.

Keating, C. F., Mazur, A., & Segall, M. H. (1981). A cross-cultural exploration of physiognomic traits of dominance and happiness. *Ethology and Sociobiology, 2*, 41–48.

Keesey, R. E. (1980). A set-point analysis of the regulation of body weight. In A. J. Stunkard (Ed.), *Obesity* (pp. 144–165). Philadelphia: W. B. Saunders.

Keesey, R. E. (1989). Physiological regulation of body-weight and the issue of obesity. *Medical Clinics of North America, 73*, 15–27.

Keesey, R. E., & Powley, T. L. (1975). Hypothalamic regulation of body weight. *American Scientist, 63*, 558–565.

Keesey, R. E., Boyle, P. C., Kemnitz, J. W., & Mitchell, J. S. (1976). The role of the lateral hypothalamus in determining the body weight set point. In D. Novin, W. Wyrwicka, & G. A. Bray (Eds.), *Hunger: Basic mechanisms and clinical implications* (pp. 243–255). New York: Raven Press.

Keller, J. (2008). On the development of self-regulatory focus: The role of parenting styles. *European Journal of Social Psychology, 38*, 354–364.

Keller, J., & Bless, H. (2006). Regulatory fit and cognitive performance: The interactive effect of chronic and situational self-regulatory mechanisms on cognitive test performance. *European Journal of Social Psychology, 36*, 393–405.

Keller, J., & Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 196–209.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *15*, pp. 192–238). Lincoln: University of Nebraska Press.

Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist, 28*, 107–128.

Kelly, A. E., & Kahn, J. H. (1994). Effects of suppression of personal intrusive thought. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 998–1006.

Kelly, D. D. (1991). Sexual differentiation of the nervous system. In E. R. Kandel, J. H. Schwartz, & T. M. Jessell (Eds.), *Principles of neural science* (3rd ed., pp. 959–973). Norwalk, CT: Appleton & Lange.

Keltner, D. (1995). Signs of appeasement: Evidence for the distinct displays of embarrassment, amusement, and shame. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 441–454.

Keltner, D., & Buswell, B. N. (1996). Evidence for the distinctiveness of embarrassment, shame, and guilt: A study of recalled antecedents and facial expressions of emotion. *Cognition and Emotion, 10*, 155–171.

Keltner, D., & Buswell, B. N. (1997). Embarrassment: Its distinct form and appeasement functions. *Psychological Bulletin, 122*, 250–270.

Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognitive and Emotion, 13*, 467–480.

Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognitive and Emotion, 13*, 505–521.

Keltner, D., Ellsworth, P. C., & Edwards, K. (1993). Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 740–752.

Kemeny, M. E., & Shestyuk, A. (2008). Emotions, the neuroendocrine and immune systems, and health. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 661–675). New York: Guilford Press.

Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there?: Wedding the social and the autonomic components. *American Sociological Review, 93*, 263–289.

Kenrick, D. T., Groth, G. E., Trost, M. R., & Sadalla, E. K. (1993). Integrating evolutionary and social exchange perspectives on relationship: Effects of gender, self-appraisal, and involvement level on mate selection criteria. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 951–969.

Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62*, 95–108.

Kihlstrom, J. F. (1987). The cognitive unconscious. *Science, 237*, 1445–1452.

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental and social psychology* (Vol. *17*, pp. 2–47). New York: Academic Press.

Kimble, G. A. (1990). Mother nature's bag of tricks is small. *Psychological Science, 1*, 36–41.

King, L. A., & Pennebaker, J. W. (1996). Thinking about goals, glue, and the meaning of life. In R. S. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition* (Vol. *9*, pp. 97—106). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kirkpatrick, L. A., & Shaver, P. (1988). Fear and affiliation reconsidered from a stress and coping perspective: The importance of cognitive clarity and fear reduction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 7*, 214–233.

Kirsch, P., Esslinger, C., Chen, Q., et al. (2005). Oxytocin modulates neural circuitry for social cognition and fear in humans. *Nature, 435*, 673–676.

Kirschbaum, C., Klauer, T., Filipp, S., & Hellhammer, D. H. (1995). Sex-specific effects of social support on cortisol and subjective responses to acute psychological stress. *Psychosomatic Medicine, 57*, 23–31.

Kirschbaum, C., Wolf, O. T., May, M., Wippich, W., & Hellhammer, D. H. (1996). Stress- and treatment-induced elevations of cortisol levels associated with impaired declarative memory in healthy adults. *Life Science, 58*, 1475–1483.

Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion, 14*, 93–124.

Klein, H. J., Whitener, E. M., & Ilgen, D. R. (1990). The role of goal specificity in the goal-setting process. *Motivation and Emotion, 14*, 179–193.

Klesges, R. C., Coates, T. J., Brown, G., Sturgeon-Tillisch, J., Moldenhauer-Klesges, L. M., Holzer, B., et al. (1983). Parental influences on children's eating behavior and relative weight. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 16*, 371–378.

Klien, G. (1954). Need and regulation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 2, pp. 224–274). Lincoln: University of Nebraska Press.

Kling, A. S., & Brothers, L. A. (1992). The amygdala and social behavior. In J. P. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 353–377). New York: Wiley.

Klinnert, M. D., Campos, J. J., Sorce, J. F., Emde, R. N., & Suejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience, emotions in early development* (Vol. 2, pp. 57–86). New York: Academic Press.

Klohnen, E. C., & Bera, S. (1998). Behavioral and experiential patterns of avoidantly and securely attached women across adulthood: A 31-year longitudinal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 211–223.

Klose, D. A. (1995). M. Scott Peck's analysis of human evil: A critical review. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 37–66.

Knock, D., & Erst, F. (2007). Resisting the power of temptations: The right pre-frontal cortex and self-control. *Annals of the New York Academy of Science, 1104*, 123–134.

Knox, R. E., & Inkster, J. A. (1968). Postdecision dissonance at post time. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*, 319–323.

Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 52–59.

Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A., & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 231–244.

Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 1025–1036.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233–248.

Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 383–390.

Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.

Kohut, H. (1971). *The analysis of self*. New York: International Universities Press.

Kolb, J., Cooper, S, & Fishman, G. (1995). Recent developments in psychoanalytic technique: A review. *Harvard Review of Psychiatry, 3*, 65–74.

Kosfeld, M., Heinrichs, M., Zak, P. J., Fischbacher, U., & Fehr, E. (2005). Oxytocin increases trust in humans. *Nature, 435*, 673–676.

Koulack, D. (1993). Dreams and adaptation to contemporary stress. In A. Moffitt, M. Kramer, & R. Hoffman (Eds.), *The functions of dreaming* (pp. 321–340). Albany: State University of New York Press.

Kramer, P. D. (1993). *Listening to Prozac*. New York: Penguin Books.

Kramer, R. (1995). The birth of client-centered therapy: Carl Rogers, Otto Rank, and "The Beyond." *Journal of Humanistic Psychology, 35*, 54–110.

Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 121–132.

Kraut, R. E., & Johnston, R. E. (1979). Social and emotional messages of smiling: ethological approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1539–1553.

Krettek, J. E., & Price, J. L. (1978). Amygdaloid projections to subcortical structures within the basal forebrain and brainstem in the rat and cat. *Journal of Comparative Neurology, 178*, 225–254.

Kruglanski, A. W. & Orehek, E. (2011). The role of quest for significance in motivating terrorism. In J. Forgas, A. Kruglanski, & K. Williams (Eds.), *Social conflict and aggression*. New York: Psychology Press.

Kruglanski, A. W., Chen, X., Dechesne, M., Fishman, S., & Orehek, E. (2009). Fully committed: Suicide bombers' motivation and the quest for personal significance. *Political Psychology, 30*, 331–557.

Kruglanski, A. W., Thompson, E. P., Higgins, E. T., Atash, M. N., Pierro, A., Shah, J. Y., & Spiegel, S. (2000). To "do the right thing" or to "just do it": Locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 793–815.

Kuhl, J. (1978). Standard setting and risk preference: An elaboration of the theory of achievement motivation and an empirical test. *Psychological Review, 85*, 239–248.

Kuhl, J. (1984). Motivational aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher & W. B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research* (Vol. *13*, pp. 99–171). New York: Academic Press.

Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279–291). Berlin, Germany: Springer.

Kuhl, J., & Blankenship, V. (1979). The dynamic theory of achievement motivation. *Psychological Review, 86*, 141–151.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University Press.

Kuhnen, C. M., & Knutson, B. (2005). The neural basis of financial risk taking. *Neuron, 47*, 763–770.

Kulik, J. A., Mahler, H. I. M., & Earnest, A. (1994). Social comparison and affiliation under threat: Going beyond the affiliative-choice paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 301–309.

Kuo, Z. Y. (1921). Giving up instincts in psychology. *Journal of Philosophy, 17*, 645–664.

Kuppens, P., & Van Mechelen, I. (2007). Interactional appraisal models for the anger appraisals of threatened self-esteem, other-blame, and frustration. *Cognition and Emotion, 21*, 56–77.

La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology, 49*, 201–209.

Laird, J. D. (1974). Self-attribution of emotion: The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*, 475–486.

Laird, J. D. (1984). Facial response and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 909–917.

Laird, J. D., Wagener, J. J., Halal, M., & Szegda, M. (1982). Remembering what you feel: The effects of emotion on memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 646–657.

Lambert, N. M., & Fincham, F. D. (2011). Expressing gratitude to a partner leads to more relationship maintenance behavior. *Emotion, 11*, 52–60.

Lambert, N., Clark, M., Durtschi, J., Fincham, F. D., & Graham, S. M. (2010). Benefits of expressing gratitude: Expressing gratitude to a partner changes one's view of the relationship. *Psychological Science, 21*, 574–580.

Lane, J. D., & Wegner, D. M. (1995). The cognitive consequences of secrecy. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 237–253.

Lane, K. A., Banaji, M. R., Nosek, B. A., & Greenwald, A. G. (2007). Understanding and using the Implicit Association Test: IV. What we know (so far). In B. Wittenbrink & N. S. Schwarz (Eds.), *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies* (pp. 59–102). New York: Guilford Press.

Lang, P. J. (1994). The varieties of emotional experience: A mediation of James–Lange theory. *Psychological Review, 101*, 211–221.

Lange, C. (1922 [Original work published 1885]). The emotions. In K. Dunlap (Ed.), *The emotions* (Istar A. Haupt, Trans.; pp. 33–90). Baltimore: Williams & Wilkins.

Lange, R. D., & James, W. (1922). *The emotions*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Langer, E. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 311–328.

Langsdorff, P., Izard, C. E., Rayias, M., & Hembree, E. (1983). Interest expression, visual fixation, and heart rate changes in 2-to 8-month old infants. *Developmental Psychology, 19*, 375–386.

Lansing, J. B., & Heyns, R. W. (1959). Need affiliation and frequency of four types of communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58*, 365–372.

Lanzetta, J. T., Cartwright-Smith, J. E., & Kleck, R. E. (1976). Effects of nonverbal dissimulation of emotional experience and autonomic arousal. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*, 354–370.

LaPointe, K. A., & Crandell, C. J. (1980). Relationship of irrational beliefs to self-reported depression. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 247–250.

LaPorte, R. E., & Nath, R. (1976). Role of performance goals in prose learning. *Journal of Educational Psychology, 68*, 260–264.

Larsen, R. J., Kasimatis, M., & Frey, K. (1992). Facilitating the furrowed brow: An unobtrusive test of the facial feedback hypothesis applied to unpleasant affect. *Cognition and Emotion, 6*, 321–338.

Larson, R., & Asmussen, L. (1991). Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotion. In M. Colton & S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (pp. 21–42). New York: Aldine de Gruyter.

Latham, G. P., & Baldes, J. J. (1975). The practical significance of Locke's theory of goal setting. *Journal of Applied Psychology, 60*, 122–124.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1975). Increasing productivity with decreasing time limits: A field replication of Parkinson's law. *Journal of Applied Psychology, 60*, 524–526.

Latham, G. P., & Yukl, G. A. (1976). Effects of assigned and participative goal setting on performance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 61*, 166–171.

Latham, G. P., Mitchell, T. R., & Dossett, D. L. (1978). Importance of participative goal setting and anticipated rewards on goal difficulty and job performance. *Journal of Applied Psychology, 63*, 163–171.

Laumann, E. O., Paik, A., & Rosen, R. C. (1999). Sexual dysfunction in the United States: Prevalence and predictors. *Journal of the American Medical Association, 281*, 537–544.

Lavrakas, P. J. (1975). Female preferences for male physiques. *Journal of Research in Personality, 9*, 324–334.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.

Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. J. Arnold (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *16*, pp. 175–266). Lincoln: University of Nebraska Press.

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist, 37*, 1019–1024.

Lazarus, R. S. (1983). The costs and benefits of denial. In S. Bresnitz (Ed.), *The denial of stress* (pp. 1–32). New York: International Universities Press.

Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist, 39*, 124–129.

Lazarus, R. S. (1991a). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1991b). Progress on a cognitive–motivational–relational theory of emotion. *American Psychologist, 46*, 819–834.

Lazarus, R. S. (1994). Universal antecedents of the emotions. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 163–171). New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.

Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment, 47*, 66–75.

Leavitt, K., Fong, C. T., & Greenwald, A. G. (2011). Asking about well-being gets you half an answer: Intra-individual processes of implicit and explicit job attitudes. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 672–687.

LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion, 3*, 267–289.

LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.

LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience, 23*, 155–184.

LeDoux, J. (2012). A neuroscientist's perspective on the debates about the nature of emotion. *Emotion Review, 4*, 375–379.

LeDoux, J. E. (2013). The slippery slope of fear. *Trends in Cognitive Science, 17*, 155–156.

LeDoux, J. E., Iwata, J., Cicchetti, P., & Reis, D. J. (1988). Different projections of the central amygdaloid nucleus mediate autonomic and behavioral correlates of conditioned fear. *Journal of Neuroscience, 8*, 2517–2529.

LeDoux, J. E., Romanski, L. M., & Xagoraris, A. E. (1989). Indelibility of subcortical emotional memories. *Journal of Cognitive Neuroscience, 1*, 238–243.

Lee, H. J., Macbeth, A. H., Pagani, J. H., & Young, W. S. (2009). Oxytocin: The great facilitator of life. *Progress in Neurobiology, 88*, 127–151.

Lee, K. A., Vaillant, G. E., Torrey, W. C., & Elder, G. H. (1995). A 50-year prospective study of the psychological sequelae of World War II combat. *American Journal of Psychiatry, 152*, 516–522.

Lee, W., & Reeve, J. (2013). Self-determined, but not non-self-determined, motivation predicts activations in the anterior insular cortex: an fMRI study of personal agency. *Social, Cognitive, and Affective Neuroscience, 8*, 538–545.

Lefcourt, H. M., & Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: An antidote to adversity*. New York: Springer-Verlag.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*, 567–582.

Leippe, M. R., & Eisenstadt, D. (1994). Generalization of dissonance reduction: Decreasing prejudice through induced compliance. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 395–413.

LeMay, E. P., Jr., Clark, M. S., & Feeney (2007). Projection of responsiveness to needs and the construction of satisfying communal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 834–853.

Lench, H. C., Flores, S. A., & Bench, S. W. (2011). Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: A meta-analysis of experimental emotion elicitations. *Psychological Bulletin, 137*, 834–855.

Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research, 54*, 321–333.

Leon, I., & Hernandez, J. A. (1998). Testing the role of attribution and appraisal in predicting own and other's emotions. *Cognition and Emotion, 12*, 27–43.

Lepore, S. J. (1992). Social-conflict, social support, and psychological distress: Evidence of cross-domain buffering effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 857–867.

Lepper, M. R. (1983). Social-control processes and the internalization of social values: An attributional perspective. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 294–330). New York: Cambridge University Press.

Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 479–486.

Lepper, M. R., & Greene, D. (Eds.). (1978). *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129–137.

Lerner, J. S., & Keltner, D. (2001). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 146–159.

Lerner, J. S., Goldberg, J. H., & Tetlock, P. E. (1998). Sober second thoughts: The effects of accountability, anger, and authoritarianism on attributions of responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 563–574.

Levenson, R. W. (1992). Autonomic nervous system differences among emotions. *Psychological Science, 3*, 23–27.

Levenson, R. W. (1994a). Human emotion: A functional view. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123–126). New York: Oxford University Press.

Levenson, R. W. (1994b). The search for autonomic specificity. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 252–257). New York: Oxford University Press.

Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognitive and Emotion, 13*, 481–504.

Levenson, R. W. (2011). Basic emotion questions. *Emotion Review, 3*, 379–386.

Levenson, R. W., & Gottman, J. M. (1983). Marital interaction: Physiological linkage and affective exchange. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 587–597.

Levenson, R. W., Carstensen, L. L., & Gottman, J. M. (1994). Influence of age and gender on affect, physiology, and their interrelations: A study of long-term marriages. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 56–68.

Levenson, R. W., Carstensen, L. L., Friesen, W. V., & Ekman, P. (1991). Emotion, physiology, and expression in old age. *Psychology and Aging, 6*, 28–35.

Levenson, R. W., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology, 27*, 363–384.

Levesque, C., & Brown, K. W. (2007). Mindfulness as a moderator of the effect of implicit motivational self-concept on day-to-day behavioral motivation. *Motivation and Emotion, 31*, 284–299.

Levin R., & Nielsen, T. A. (2007). Disturbed dreaming, posttraumatic stress disorder, and affect distress: A review and neurocognitive model. *Psychological Bulletin, 133*, 482–528.

Levin, R. (1990). Psychoanalytic theories of the function of dreaming: A review of the empirical literature. In J. Masling (Ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories* (Vol. *3*, pp. 1–53). Hillsdale, NJ: Analytic Press.

Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In J. McHunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders* (Vol. *1*, pp. 333–378). New York: Ronald.

Lewinsohn, P. M., Mischel, W., Chaplin, W., & Barton, R. (1980). Social competence and depression: The role of illusory self-perceptions. *Journal of Abnormal Psychology, 89*, 203–212.

Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 742–756). New York: Guilford Press.

Li, N. P., Bailey, J. M., Kenrick, D. T., & Linsenmeier, J. A. W. (2002). The necessities and luxuries of mate preferences: Testing the tradeoffs. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 947–955.

Liljeholm, M., & O'Doherty, J. P. (2012). Contributions of the striatum to learning, motivation, and performance: An associative account. *Trends in Cognitive Science, 16*, 467–475.

Lim, M. M., & Young, L. J. (2006). Neuropeptidergic regulation of affiliative behavior and social bonding in animals. *Hormones and Behavior, 50*, 506–517.

Lindsley, D. B. (1957). Psychophysiology and motivation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *5*, pp. 44–105). Lincoln: University of Nebraska Press.

Lindzey, G. (Ed.). (1958). *Assessment of human motives*. New York: Rinehart.

Linehan, M. M. (1997). Self-verification and drug abusers: Implications for treatment. *Psychological Science, 8*, 181–183.

Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 197–213.

Lischetzke, T., Cuccodoro, G., Gauger, A., Todeschini, L., & Eid, M (2005). Measuring affective clarity indirectly: Individual differences in response latencies of state. *Emotion, 5*, 431–445.

Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance, 3*, 157–189.

Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology, 5*, 117–124.

Locke, E. A., & Bryan, J. F. (1969). The directing function of goals in task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, *4*, 35–42.
Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal-setting: A motivational technique that works!* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, *57*, 705–717.
Locke, E. A., Chah, D. O., Harrison, S., & Lustgarten, N. (1989). Separating the effects of goal specificity from goal level. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *43*, 270–287.
Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, *90*, 125–152.
Loevinger, J. (1976). Stages of ego development. In J. Loevinger (Ed.), *Ego development* (pp. 13–28). San Francisco: Jossey-Bass.
Loewenstein, G. (1996). Out of control: Visceral influences on behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *65*, 272–292.
Loftus, E. F., & Klinger, M. R. (1992). Is the unconscious smart or dumb? *American Psychologist*, *47*, 761–765.
Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation and the quality of social interaction. *Emotion*, *5*, 113–118.
Lopez, S. J. (2006). C. R. Snyder (1944–2006). *American Psychologist*, *61*, 719.
Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.) (2009). *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
Lorenz, K. (1965). *Evolution and modification of behavior: A critical examination of the concepts of the "learned" and the "innate" elements of behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
Louro, M. J., Pieters, R., & Zeelenberg, M. (2007). Dynamics of multiple-goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*, 174–193.
Lowe, M. R. (1993). The effects of dieting on eating behavior: A three-factor model. *Psychological Bulletin*, *114*, 100–121.
Luborsky, L., & Crits-Christoph, P. (1990). *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*. New York: Basic Books.
Lucas, R. E., Diener, E., Grob, A., Suh, E. M., & Shao, L. (2000). Cross-cultural evidence for the fundamental features of extraversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 452–468.
Lyubomirsky, S. L., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803–855.
Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803–855.
MacLeod, A. K, Byrne, A., & Valentine, J. D. (1996). Affect, emotional disorder, and future directed thinking. *Cognition and Emotion*, *10*, 69–86.
Madsen, K. B. (1959). *Theories of motivation*. Copenhagen: Munksgaard.
Maehr, M. L., & Kleiber, D. A. (1980). The graying of achievement motivation. *American Psychologist*, *36*, 787–793.
Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
Mahoney, E. R. (1983). *Human sexuality*. New York: McGraw-Hill.
Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 67–104.
Mallan, K. M., Lipp, O. V., & Cochrane, B. (2013). Slithering snakes, angry men and out-group members: What and whom are we evolved to fear? *Cognition and Emotion*, *27*, 1168–1180.
Malmo, R. B. (1959). Activation: A neurological dimension. *Psychological Review*, *66*, 367–386.

Manderlink, G., & Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 918–928.
Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. New York: Wiley.
Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: W. W. Norton.
Mandrup, S., & Lane, M. D. (1997). Regulating adipogenesis. *Journal of Biology and Chemistry, 272*, 5367–5370.
Manian, N. Strauman, T. J., & Denney, N. (1998). Temperament, recalled parenting styles and self-regulation: Testing the developmental postulates of self-discrepancy theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1321–1332.
Manstead, A. S. R. (1991). Emotion in social life. *Cognition and Emotion, 5*, 353–362.
Marazziti, D., Dall'Osso, B., Baroni, S., et al. (2006). A relationship between oxytocin and anxiety of romantic attachment. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health, 2*, 28.
Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 63–68.
Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expected view. *Journal of Personality, 51*, 543–565.
Markus, H., & Sentisk, K. (1982). The self in social information processing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. *1*, pp. 41–60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299–337.
Markus, H., Cross, S., & Wurf, E. (1990). The role of self-esteem in competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 205–225). New Haven, CT: Yale University Press.
Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954–969.
Markus, H., & Ruvolo, A. P. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211–241). Hills-dale, NJ: Erlbaum.
Marlatt, G. P., & Parks, G. A. (1982). Self-management of addictive behaviors. In P. Karoly & F. H. Kanfer (Eds.), *Self-management and behavior change* (pp. 443–488). New York: Pergamon.
Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies, 12*, 139–152.
Marsh, A. A., Ambady, N., & Kleck, R. E. (2005). The effects of fear and anger facial expressions on approach- and avoidance-related behaviors. *Emotion, 5*, 119–124.
Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646–656.
Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133–163.
Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality, 74*, 403–456.
Martin, A. J., & Jackson, S. A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining "short" and "core" flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion, 32*, 141–157.
Martin, J. J., & Cutler, K. (2002). An exploratory study of flow and motivation in theatre actors. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 344–352.
Mascolo, M. F., Fischer, K. W., & Li, J. (2003). Dynamic development of component systems of emotions: Pride, shame, and guilt in China and the United States. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 375–408). New York: Oxford University Press.
Masling, J. (Ed.). (1983). *Empirical studies of psychoanalytic theories*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370–396.
Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
Mason, A., & Blankenship, V. (1987). Power and affiliation motivation, stress, and abuse in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 203–210.
Masters, W. H., & Johnson, V. E. (1966). *Human sexual response*. Boston: Little, Brown.
Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology, 21*, 69–72.
Matsui, T., Okada, A., & Inoshita, O. (1983). Mechanism of feedback affecting task performance. *Organizational Behavior and Human Performance, 31*, 114–122.
Matsumoto, D. (1987). The role of facial response in the experience of emotion: More methodological problems and a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 769–774.
Matsumoto, D. (1992). More evidence for the universality of a contempt expression. *Motivation and Emotion, 16*, 363–368.
Matsumoto, D., & Ekman, P. (2004). The relationship among expressions, labels, and descriptions of contempt. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 529–540.
Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2011). Evidence for training the ability to read microexpressions of emotion. *Motivation and Emotion, 35*, 181–191.
Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2012). Evidence for a nonverbal expression of triumph. *Evolution and Behavior, 33*, 520–529.
Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O'Sullivan, M., & Frank, M. (2008). Facial expressions of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 211–234). New York: Guilford Press.
Matsumoto, K. et al. (2003). Neural correlates of goal-based motor selection in the prefrontal cortex. *Science, 301*, 229–232.
Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion, 5*, 175–190.
May, R. (1982). The problem of evil: An open letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology, 22*, 10–21.
May, R. (Ed.). (1961). *Existential psychology*. New York: Random House.
McAdams, D. P. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality, 14*, 413–432.
McAdams, D. P. (1982a). Experiences of intimacy and power: Relationships between social motives and autobiographical memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 292–302.
McAdams, D. P. (1982b). Intimacy motivation. In A. J. Stewart (Ed.), *Motivation and society*. San Francisco: Jossey-Bass.
McAdams, D. P. (1989). *Intimacy: The need to be close*. New York: Doubleday.
McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Morrow.
McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry, 7*, 295–321.
McAdams, D. P., & Constantian, C. A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 851–861.
McAdams, D. P., & Losoff, M. (1984). Friendship motivation in fourth and sixth graders: A thematic analysis. *Journal of Social and Personal Relationships, 1*, 11–27.
McAdams, D. P., & Powers, J. (1981). Themes of intimacy in behavior and thought. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 573–587.

McAdams, D. P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 678–694.

McAdams, D. P., Healy, S., & Krause, S. (1984). Social motives and patterns of friendship. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 828–838.

McAdams, D. P., Jackson, R. J., & Kirshnit, C. (1984). Looking, laughing, and smiling in dyads as a function of intimacy motivation and reciprocity. *Journal of Personality, 52*, 261–273.

McAuley, E., & Tammen, V. V. (1989). The effect of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 84–93.

McCall, C., & Singer, T. (2012). The animal and human neuroendocrinology of social cognition, motivation and behavior. *Nature Neuroscience, 15*, 681–688.

McCaul, K. D., Holmes, D. S., & Solomon, S. (1982). Facial expression and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 145–152.

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McClelland, D. C. (1965). Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 389–392.

McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.

McClelland, D. C. (1978). Managing motivation to expand human freedom. *American Psychologist, 33*, 201–210.

McClelland, D. C. (1982). The need for power, sympathetic activation, and illness. *Motivation and Emotion, 6*, 31–41.

McClelland, D. C. (1984). *Motives, personality, and society. Selected papers*. New York: Praeger.

McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. San Francisco: Scott, Foresman.

McClelland, D. C. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior, 21*, 219–233.

McClelland, D. C. (Ed.). (1955). *Studies in motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (1976, March–April). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 100–110.

McClelland, D. C., & Pilon, D. A. (1983). Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 564–574.

McClelland, D. C., & Teague, G. (1975). Predicting risk preferences among power-related tasks. *Journal of Personality, 43*, 266–285.

McClelland, D. C., & Watson, R. I., Jr. (1973). Power motivation and risk-taking behavior. *Journal of Personality, 41*, 121–139.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C., Constantian, C., Pilon, D., & Stone, C. (1982). Effects of child-rearing practices on adult maturity. In D. C. McClelland (Ed.), *The development of social maturity*. New York: Irvington.

McClelland, D. C., Davis, W. B., Kalin, R., & Wanner, E. (1972). *The drinking man: Alcohol and human motivation*. New York: Free Press.

McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review, 96*, 690–702.

McClure, S. M., Laibson, D. I., Loewenstein, G., & Cohen, J. D. (2004). Separate neural system value immediate and delayed monetary rewards. *Science, 506*, 503–507.

McClure, S. M., York, M. K., & Montague, P. R. (2004). The neural substrate of reward processing in humans: The modern role of *f*MRI. *Neuroscientist, 10*, 260–268.

McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. E., & Larsen, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin, 127*, 249–266.

McCullough, M. E., Kimeldorf, M. B., & Cohen, A. D. (2008). An adaptation for altruism? The social causes, social effects, and social evolution of gratitude. *Current Directions in Psychological Science, 17*, 281–285.

McCullough, M.E., Emmons, R.A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 112–127.

McDonald, A. J. (1998). Cortical pathways to the mammalian amygdala. *Progress in Neurobiology, 55*, 257–332.

McDougall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. London: Methuen.

McDougall, W. (1926). *Introduction to social psychology*. Boston: Luce and Co.

McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine, 338*, 171–179.

McGinley, H., McGinley, P., & Nicholas, K. (1978). Smiling, body position and interpersonal attraction. *Bulletin of the Psychonomics Society, 12*, 21–24.

McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward* (pp. 33–60). New York: Wiley.

McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of detrimental effects of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology, 15*, 285–294.

McHugh, P. R., & Moran, T. H. (1985). The stomach: A conception of its dynamic role in satiety. In J. M. Sprague & A. N. Epstein (Eds.), *Progress in psychobiology and physiological psychology* (Vol. *11*, pp. 197–232). Orlando, FL: Academic Press.

McIntosh, D. N. (1996). Facial feedback hypotheses: Evidence, implications, and directions. *Motivation and Emotion, 20*, 121–147.

McIntosh, D. N., Zajonc, R. B., Vig, P. S., & Emerick, S. W. (1997). Facial movement, breathing, temperature, and affect: Implications of the vascular theory of emotional efference. *Cognition and Emotion, 11*, 171–195.

McKeachie, W. J. (1976). Psychology in America's bicentennial year. *American Psychologist, 31*, 819–833.

McKeachie, W. J., Lin, Y., Milholland, J., & Issacson, R. (1966). Student affiliation motives, teacher warmth, and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*, 457–461.

McNally, R. J. (1992). Disunity in psychology: Chaos or speciation? *American Psychologist, 47*, 1054.

Mednick, M. T., Mednick, S. A., & Mednick, E. V. (1964). Incubation of creative performance and specific associative priming. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 69*, 84–88.

Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results from a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading, 3*, 207–229.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60–70.

Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514–523.

Mento, A. J., Steel, R. P., & Karren, R. J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 39*, 52–83.

Meston, C. M. (2000). The psychophysiological assessment of female sexual function. *Journal of Sex Education and Therapy, 25*, 6–16.

Meyer, D. (2007). Selective serotonin reuptake inhibitors and their effects on relationship satisfaction. *The Family Journal, 15*, 392–397.

Mickelson, K. D., Kessler, R. C., & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1092–1106.

Mikulincer, M. (1988). The relationship of probability of success and performance following failure: Reactance and helplessness effects. *Motivation and Emotion, 12*, 139–152.

Mikulincer, M. (1994). *Human learned helplessness: A coping perspective*. New York: Plenum Press.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion, 27*, 77–102.

Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 73–84.

Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience, 24*, 167–202.

Miller, G. A., Galanter, E. H., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Miller, N. E. (1948). Studies of fear as an acquirable drive: 1. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning on new responses. *Journal of Experimental Psychology, 38*, 89–101.

Miller, N. E. (1959). Liberalization of basic S-R concepts: Extensions to conflict behavior, motivation, and social learning. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 2, pp. 196–292). New York: McGraw-Hill.

Miller, N. E. (1960). Motivational effects of brain stimulation and drugs. *Federation Proceedings, Federation of American Societies for Experimental Biology, 19*, 846–853.

Miller, N. E. (1971). *Neal E. Miller: Selected papers*. Chicago: Aldine Atherton.

Millon, T. (1990). The disorders of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 339–370). New York: Guilford Press.

Mills, J., & Clark, M. S. (1982). Communal and exchange relationships. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 3, pp. 121–144). Beverly Hills, CA: Sage.

Mirenowicz, J., & Schultz, W. (1994). Importance of unpredictability for reward responses in primate dopamine neurons. *Journal of Neurophysiology, 72*, 1024–1027.

Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp. 249–292). San Diego, CA: Academic Press.

Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. In R. F. Baumeister & K. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 99–129). New York: Guilford Press.

Mischel, W., Coates, B., & Raskoff, A. (1968). Effects of success and failure on self-gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 381–390.

Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 687–696.

Mitchell, S. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mittelman, W. (1991). Maslow's study of self-actualization: A reinterpretation. *Journal of Humanistic Psychology, 31*, 114–135.

Moffitt, A., Kramer, M., & Hoffman, R. (1993). *The functions of dreaming*. Albany: State University of New York.

Mogenson, G. J., & Calaresu, F. R. (1973). Cardiovascular responses to electrical stimulation of the amygdala in the rat. *Experimental Neurology, 39*, 166–180.

Moller, A. C., Deci, E. L., & Elliot, A. J. (2010). Person-level relatedness and the incremental value of relating. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*, 754–767.

Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1024–1036.

Moltz, H. (1965). Contemporary instinct theory and the fixed action pattern. *Psychological Review, 72*, 27–47.

Money, J. (1988). *Gay, straight, and in-between: The sexology of erotic orientation*. New York: Oxford University Press.

Money, J., Wiedeking, C., Walker, P. A., & Gain, D. (1976). Combined antiandrogenic and counseling program for treatment of 46 XY and 47 XYY sex offenders. In E. J. Sachar (Ed.), *Hormones, Behavior, and Psychopathology, 66*, 105–109.

Montagne, B., Kessels, R. P., De Haan, E. H., & Perrett, D. I. (2007). The Emotion Recognition Task: A paradigm to measure the perception of facial emotional expressions of different intensities. *Perceptual and Motor Skills, 104*, 589–598.

Montague, P. R., Dayan, P., & Sejnowski, T. J. (1996). A framework for mesencephalic dopamine systems based on predictive Hebbian learning. *Journal of Neuroscience, 16*, 1936–1947.

Mook, D. G. (1988). On the organization of satiety. *Appetite, 11*, 27–39.

Mook, D. G. (1996). *Motivation: The organization of action* (2nd ed.). New York: W. W. Norton.

Mook, D. G., & Kozub, F. J. (1968). Control of sodium chloride intake in the nondeprived rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 66*, 105–109.

Mook, D. G., & Wagner, S. (1989). Orosensory suppression of saccharin drinking in rat: The response, not the taste. *Appetite, 13*, 1–13.

Moors, A. (2013). On the causal role of appraisal in emotion. *Emotion Review, 5*, 132–140.

Moors, A., De Houwer, J., & Eelen, P. (2004). Automatic stimulus-goal comparisons: Support from motivational affective priming studies. *Cognition and Emotion, 18*, 29–54.

Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review, 5*, 119–124.

Moran, T. H. (2000). Cholecystokinin and satiety: Current perspectives. *Nutrition, 16*, 858–865.

Morgan, C. D., & Murray, H. A. (1935). A method of examining fantasies: The Thematic Apperception Test. *Archives in Neurology and Psychiatry, 34*, 219–274.

Morse, R. C., & Stoller, D. (1982, September). The hidden message that breaks habits. *Science Digest*, p.28.

Moruzzi, G., & Magoun, H. W. (1949). Brain stem reticular formation and activation of the EEG. *EEG and Clinical Neurophysiology, 1*, 455–473.

Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology, 65*, 202–210.

Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest- enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology, 103*, 353–366.

Muehlenhard, C. L., & Kimes, L. A. (1999). The social construction of violence: The case of sexual and domestic violence. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 234–245.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1997). *Implicit theories of intelligence: Malleability beliefs, definitions, and judgments of intelligence*. Unpublished data.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 33–52.

Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review, 4*, 345–357.

Munarriz, R., Talakoub, L., Flaherty, E., Gioia, M., Hoag, L., Kim, N. N., et al. (2002). Androgen replacement therapy with dehydroepiandrosterone for androgen insufficiency and female sexual dysfunction: Androgen and questionnaire results. *Journal of Sex and Marital Therapy, 28*, 165–173.

Munster Halvari, A. E., Halvari, H., Bjørnebekk, G., & Deci, E. L. (2010). Motivation and anxiety for dental treatment: Testing a self-determination theory model of oral self-care behaviour and dental clinic attendance. *Motivation and Emotion, 34*, 15–33.

Muraven, M. (2008). Autonomous self-control is less depleting. *Journal of Research in Personality, 42*, 763–770.

Muraven, M. (2012). Ego depletion: Theory and evidence. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 111–126). New York: Oxford University Press.

Muraven, M., & Shmueli, D. (2006). The self-control costs of fighting the temptation to drink. *Psychology of Addictive Behaviors, 20*, 154–160.

Muraven, M., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *Journal of Social Psychology, 139*, 446–457.

Muraven, M., Gagne, M., & Rosman, H. (2008). Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 573–585.

Muraven, M., Shmueli, D., & Burkley, E. (2006). Conserving self-control strength. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 524–537.

Muraven, M., Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 774–789.

Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *PNAS Early Edition*, 1–6. doi: 10.1073/pnas.1013305107.

Murray, H. A. (1937). Facts which support the concept of need or drive. *Journal of Personality, 3*, 115–143.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Murray, H. A. (1943). *Thematic apperception test*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Myers, M. G., Cowley, M.A., & Munzberg, H. (2008). Mechanisms of leptin action and leptin resistance. *Annual Review of Physiology, 70*, 537–556.

Myers, M. W., Laurent, S. M., & Hodges, S. D. (2014). Perspective taking instructions and self-other overlap: Different motives for helping. *Motivation and Emotion, 38*, 224–234.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). Oxford, UK: Oxford University Press.

Nasby, W., & Yando, R. (1982). Selective encoding and retrieval of affectively information. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 1244–1255.

Neemann, J., & Harter, S. (1986). *The self-perception profile for college students* [Manual]. Denver, CO: University of Denver.

Neher, A. (1991). Maslow's theory of motivation: A critique. *Journal of Humanistic Psychology, 31*, 89–112.

Neuberg, S. L., & Newsom, J. T. (1993). Personal need for structure: Individual differences In the desire for simpler structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 113–131.

Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology, 83*, 195–200.

Newell, A., Shaw, J. C., & Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review, 65*, 151–166.

Newman, E. B., Perkins, F. T., & Wheeler, R. H. (1930). Cannon's theory of emotion: A critique. *Psychological Review, 37*, 305–326.

Newman, R. S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 151–183). Greenwich, CT: JAI Press.

Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Blissett, S. E. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 520–525.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346.

Nielsen, I., Paritski, O., & Smyth, R. (2010). Subjective well-being of Beijing taxi drivers. *Journal of Happiness Studies, 11*, 721–733.

Nielsen, I., Smyth, R., & Zhai, Q. (2010). Subjective well-being of China's off-farm migrants. *Journal of Happiness Studies, 11*, 315–333.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2013). What makes for a life well lived? Autonomy and its relation to full functioning and organismic wellness. In S. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 214–226). Oxford, UK: Oxford University Press.

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence, 29*, 761–775.

Niezink, L. F., Siero, F. W., Dijkstra, P., Buunk, A. P., & Barelds, D. P. (2012). Empathic concern: Distinguishing between tenderness and sympathy. *Motivation and Emotion, 36*, 544–549.

Nils, F., & Rimé, B. (2012). Beyond the myth of venting: Social sharing modes determine emotional disclosure. *European Journal of Social Psychology, 42*, 672–681.

Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 266–284.

Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction, 5*, 269–287.

Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology, 8*, 61–87.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives in Psychological Science, 3*, 400–424.

Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology, 31*, 377–387.

Noller, P. (1984). *Nonverbal communication and marital interaction*. Oxford, UK: Pergamon.

Nowak, M. A., & Roch, S. (2007). Upstream reciprocity and the evolution of gratitude. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences, 274*, 604–609.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 444–453.

Ntoumanis, N., Pensgaard, A., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26*, 197–214.

Nurius, P. (1991). Possible selves and social support: Social cognitive resources for coping and striving. In J. A. Howard & P. L. Callero (Eds.), *The self-society interface: Cognition, emotion, and action* (pp. 239–258). New York: Cambridge University Press.

Nystul, M. S. (1984). Positive parenting leads to self-actualizing children. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research, and Prentice, 40*, 177–183.

Oaten, M., & Cheng, K. (2006). Improved self-control: The benefits of a regular program of academic study. *Basic and Applied Social Psychology, 28*, 1–16.

Oatley, K., & Duncan, E. (1994). The experience of emotions in everyday life. *Cognition and Emotion, 8*, 369–381.

Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1992). Human emotions: Function and dysfunction. *Annual Review of Psychology, 43*, 55–85.

Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Toward a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion, 1*, 29–50.

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Science, 9*, 242–249.

O'Doherty, J. (2004). Reward representations and reward-related learning in the human brain: Insights from human neuroimaging. *Current Opinion in Neurobiology, 14*, 769–776.

Oettingen, G. (1996). Positive fantasy and motivation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 236–259). New York: Guilford Press.

Oettingen, G., Honig, G., & Gollwitzer, P. M. (2000). Effective self regulation of goal attainment. *International Journal of Education Research, 33*, 705–732.

Ohman, A. (2008). Fear and anxiety. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 709–729). New York: Guilford Press.

Ohman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review, 108*, 483–522.

Ohman, A., & Mineka, S. (2003). The malicious serpent: Snakes as a prototypical stimulus for an evolved module of fear. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 2–9.

Olatunji, B. O. (2008). Disgust, scrupulosity and conservative attitudes about sex: Evidence for a mediational model of homophobia. *Journal of Research in Personality, 42*(5), 1364–1369.

Olds, J. (1969). The central nervous system and the reinforcement of behavior. *American Psychologist, 24*, 114–132.

Olds, J., & Milner, P. (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions in the rat brain. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 47*, 419–427.

Olds, M. E., & Fobes, J. L. (1981). The central basis of motivation: Intracranial self-stimulation studies. *Annual Review of Psychology, 32*, 523–574.

Orbell, S., & Sheeran, P. (1998). "Inclined abstainers": A problem for predicting health-related behavior. *British Journal of Social Psychology, 37*, 151–165.

Orbell, S., Hodgkins, S., & Sheeran, P. (1997). Implementation intentions and the theory of planned behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 945–954.

Orlick, T. D., & Mosher, R. (1978). Extrinsic rewards and participant motivation in a sport related task. *International Journal of Sport Psychology, 9*, 27–39.

Orth, U., Berking, M., & Burkhardt, S. (2006). Self-conscious emotions and depression: Rumination explains why shame, but not guilt, is maladaptive. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1608–1619.

Ortony, A., & Clore, G. L. (1989). Emotion, mood, and conscious awareness. *Cognition and Emotion, 3*, 125–137.

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323–367.

Otis, N., & Pelletier, L. G. (2008). Women's regulation styles for eating behaviors and outcomes: The mediating role of approach and avoidance food planning. *Motivation and Emotion, 32*, 55–67.

Overskeid, G., & Svartdal, F. (1996). Effects of reward on subjective autonomy and interest when initial interest is low. *Psychological Record, 46*, 319–331.

Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 112–125.

Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 188–204.

Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 472–486.

Pace, G. M., Ivancis, M. T., Edwards, G. L., Iwata, B. A., & Page, T. J. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 249–255.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 124–139.

Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 426–443.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307–332.

Pallak, S. R., Costomiris, S., Sroka, S., & Pittman, T. S. (1982). School experience, reward characteristics, and intrinsic motivation. *Child Development, 53*, 1382–1391.

Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 33*, 1091–1100.

Pang, J. S. (2010). The achievement motive: A review of theory and assessment of achievement, hope of success, and fear of failure. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit motives* (Chapter 2, pp. 30–70). New York: Oxford University Press.

Panksepp, J. (1994). The basics of basic emotion. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 20–24). New York: Oxford University Press.

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience*. New York: Oxford University Press.

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.

Panksepp, J., & Biven, L. (2011). *The archaeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotions*. New York: Norton.

Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology, 1*, 115–144.

Parker, L. E., & Lepper, M. R. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 625–633.

Parkes, A. S., & Bruce, H. M. (1961). Olfactory stimuli in mammalian reproduction. *Science, 134*, 1049–1054.

Parkinson, B. (1991). Emotional stylists: Strategies of expressive management among trainee hairdressers. *Social Psychology Quarterly, 5*, 419–434.

Parkinson, B. (2012). Piecing together emotion: Sites and time-scales for social construction. *Emotion Review, 4*, 291–298.

Parrott, W. G., & Smith, R. H. (1993). Distinguishing the experiences of envy and jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 906–920.

Patall, E. A. (2012). The motivational complexity of choosing: A review of theory and research. In R. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 249–279). New York: Oxford University Press.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*, 270–300.

Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M., & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion, 37*, 14–32.

Paul, J. P. (1993). Childhood cross-gender behavior and adult homosexuality: The resurgence of biological models of sexuality. *Journal of Homosexuality, 24*, 41–54.

Paulus, M. P., & Stein, M. B. (2006). An insular view of anxiety. *Biological Psychiatry, 60*, 383–387.

Pavey, L., Greitemeyer, T., & Sparks, P. (2012). "I help because I want to, not because you tell me to": Empathy increases autonomously motivated helping. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*, 681–689.

Pecina, S., & Berridge, K. C. (2005). Hedonic hot spot in nucleus accumbens shell: Where do u-opiods cause increased hedonic sweetners? *Journal of Neuroscience, 25*, 11777–11786.

Pelletier, L. G., Dion, S. C., Slovenic-D'Angelo, M., & Reid, R. (2004). Why do you regulate what you eat? Relationship between forms of regulation, eating behaviors, sustained dietary behavior change, and psychological adjustment. *Motivation and Emotion, 28*, 245–277.

Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmentally protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology, 29*, 2481–2504.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279–306.

Pelletier, L. G., Tuson, K., Green-Demers, I., Noels, K., & Beaton, A. (1998). Why are you doing things for the environment? The Motivation Toward the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology, 28*, 437–468.

Pelletier, M., Bouthillier, A., Levesque, J., Carrier, S., Breault, C., Paquette, V., Mensour, B., Leroux, J.-M., Beaudoin, G., Bourgouin, P., & Beauregard, M. (2003). Separate neural circuits for primary emotions? Brain activity during self-induced sadness and happiness in professional actors. *Brain Imaging, 14*, 111–116.

Pennebaker, J. W. (1990). *Opening up*. New York: Morrow.

Perls, F. S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, CA: Real People Press.

Pessiglione, M., et al. (2007). How the brain translates money into force: A neuroimaging study of subliminal motivation. *Science, 316*, 904–906.

Peters, R. S. (1958). *The concept of motivation*. London: Routledge & Kegan Paul.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*, 44–55.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 603–607.

Peterson, C., & Park, C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. In D. F. Barone, V. B. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Advanced personality* (pp. 287–310). New York: Plenum Press.

Peterson, C., & Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.) (2009). *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.; pp. 25–33). New York: Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91*, 347–374.

Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 23–27.

Peterson, C., Seligman, M. E. P., Yurko, K. H., Martin, L. R., & Friedman, H. S. (1998). Catastophizing and untimely death. *Psychological Science, 9*, 49–52.

Pfaffmann, C. (1960). The pleasures of sensation. *Psychological Review, 67*, 253–268.

Pfaffmann, C. (1961). The sensory and motivating properties of the sense of taste. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 9, pp. 71–108). Lincoln: University of Nebraska Press.

Pfaffmann, C. (1982). Taste: A model of incentive motivation. In D. W. Pfaff (Ed.), *The physiological mechanisms of motivation* (pp. 61–97). New York: Springer-Verlag.

Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 250–260.

Phan, K. L., Wager, T., Taylor, S. F., & Liberzon, I. (2002). Functional neuroanatomy of emotion: A meta-analysis of emotion activation studies in PET and *f*MRI. *NeuroImage, 16*, 331–348.

Philadelphia: W. B. Saunders. Sclafini, A., & Springer, D. (1976). Dietary obesity in adult rats: Similarities to hypothalamic and human obesity syndromes. *Physiology and Behavior, 17*, 461–471.

Pierce, G. R., Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (1991). General and specific support expectations and stress as predictors of perceived supportiveness: An experimental study. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 297–307.

Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 471–481.

Pietsch, J., Walker, R., Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 589–603.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrinch, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (pp. 451–502). Orlando, FL: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667–686.

Pittman, T. S., & Heller, J. F. (1988). Social motivation. *Annual Review of Psychology, 38*, 461–489.

Pittman, T. S., Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1983). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Limiting conditions on the undermining and enhancing effects of reward on intrinsic motivation. In J. Levine & M. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 319–340). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pittman, T. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V., & Kramer, N. A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin, 6*, 228–233.

Plutchik, R. (1970). Emotions, evolution, and adaptive processes. In M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 3–24). New York: Academic Press.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary analysis*. New York: Harper & Row.

Plutchik, R. (1985). On emotion: The chicken-and-egg problem revisited. *Motivation and Emotion, 9*, 197–200.

Polivy, J. (1976). Perception of calories and regulation of intake in restrained and unrestrained subjects. *Addictive Behaviors, 1*, 237–243.

Polivy, J., & Herman, C. P. (1976a). Clinical depression and weight change: A complex relation. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 338–340.

Polivy, J., & Herman, C. P. (1976b). Effect of alcohol on eating behavior: Influences of mood and perceived intoxication. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 601–606.

Polivy, J., & Herman, C. P. (1983). *Breaking the diet habit*. New York: Basic Books.

Polivy, J., & Herman, C. P. (1985). Dieting and binging. *American Psychologist, 40*, 193–201.

Pollak, L. H., & Thoits, P. A. (1989). Processes in emotional socialization. *Social Psychology Quarterly, 52*, 22–34.

Pond, R. S Jr., Kashdan, T. B., DeWall, N., Savostyanova, A., Lambert, N. M., & Ficham, F. D. (2012). Emotion differentiation moderates aggressive tendencies in angry people: A daily diary analysis. *Emotion, 12*, 326–337.

Potter, S. H. (1988). The cultural construction of emotion in rural Chinese social life. *Ethos, 16*, 181–208.

Powers, S. I., Pietromonaco, P. R., Gunlicks, M., & Sayer, A. (2006). Dating couples' attachment styles and patterns of cortisol reactivity and recovery in response to a relationship conflict. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 613–628.

Powers, W. T. (1973). *Behavior: The control of perception*. Chicago, IL: Aldine.

Powley, T. L., & Keesey, R. E. (1970). Relationship of body weight to the lateral hypothalamus feeding syndrome. *Journal of Comparative and Clinical Psychology, 70*, 25–36.

Prebble, S. C., Addis, D. R., & Tipett, L. J. (2013). Autobiographical memory and sense of self. *Psychological Bulletin, 139*, 815–840.

Premack, D. (1959). Toward empirical behavior laws: I. Positive reinforcement. *Psychological Review, 66*, 219–233.

Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist, 30*, 207–212.

Price, R. A. (1987). Genetics of human obesity. *Annals of Behavioral Medicine, 9*, 9–14.

Puca, R. M. (2001). Preferred difficulty and subjective probability in different action phases. *Motivation and Emotion, 25*, 307–326.

Puca, R. M., & Schmalt, H. (2001). The influence of the achievement motive on spontaneous thoughts in pre- and postdecisional action phases. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 302–308.

Quattrone, C. A. (1985). On the congruity between internal states and action. *Psychological Bulletin, 98*, 3–40.

Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies, 13*, 1145–1163.

Rachman, S. (1978). *Fear and courage*. San Francisco: Freeman.

Ramamurthi, B. (1988). Stereotactic operation in behaviour disorders. *Amygdalotomy and hypothalamotomy. Acta Neurochir, 44* (Suppl.), 152–157.

Rand, A. (1964). The objectivist ethics. In A. Rand, *The virtue of selfishness*. New York: Signet.

Rapaport, D. (1960). On the psychoanalytic theory of motivation. *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 8, pp. 173–247). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ravlin, S. B. (1987). *A computer model of affective reactions to goal-relevant events*. Unpublished master's thesis, University of Illinois, Urbana–Champaign.

Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review, 76*, 606–610.

Raynor, J. O. (1970). Relationship between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 15*, 28–33.

Raynor, J. O. (1974). Future orientation in the study of achievement motivation. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement*. Washington, DC: V. H. Winston.

Raynor, J. O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a personality functioning and change. In G. d'Ydexezlle & W. Lens (Eds). *Cognition in human motivation and learning* (pp 199–231). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Raynor, J. O., & Entin, E. E. (1982). *Motivation, career striving, and aging*. New York: Hemisphere.

Reber, A. (1992). The cognitive unconscious: An evolutionary perspective. *Consciousness and Cognition, 1*, 93–133.

Reeve, J. (1989). The interest-enjoyment distinction in intrinsic motivation. *Motivation and Emotion, 13*, 83–103.

Reeve, J. (1993). The face of interest. *Motivation and Emotion, 17*, 353–375.

Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal, 106*, 225–236.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159–178.

Reeve, J. (2011). Teaching in ways that support students' autonomy. In D. Mashek & E. Hammer (Eds.), *Enhancing teaching and learning* (Chapter 5, pp. 90–103). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579–595.

Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 24–33.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209–218.

Reeve, J., & Lee, W. (2012). Neuroscience and human motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of motivation* (Chapter 21, pp. 365–380). New York: Oxford University Press.

Reeve, J., & Nix, G. (1997). Expressing intrinsic motivation through acts of exploration and facial displays of interest. *Motivation and Emotion, 21*, 237–250.

Reeve, J., & Tseng, M. (2011a). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257–267.

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011b). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and Emotion, 35*, 63–74.

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olaussen, B. S., & Wang, C. K. J. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion, 38*, 93–110.

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. *4*, pp. 31–59). Greenwhich, CT: Information Age.

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion, 26*, 183–207.

Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*, 375–392.

Reeve, J., Olson, B. C., & Cole, S. G. (1985). Motivation and performance: Two consequences of winning and losing in competition. *Motivation and Emotion, 9*, 291–298.

Regan, D. T. (1971). Effects of a favor and liking on compliance. *Journal of Experimental Social Psychology, 7*, 627–639.

Regenbogen, C., Schneider, D. A., Finkelmeyer, A., Kohn, N., Derntl, B., Kellermann, T., Gur, R. E., Schneider, F., & Habel, U. (2012). The differential contribution of facial expressions, prosody, and speech content to empathy. *Cognition and Emotion, 26*, 995–1014.

Reifman, A. S., Larrick, R. P., & Fein, S. (1991). Temper and temperature on the diamond: The heat-aggression relationship in major league baseball. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*, 580–585.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, R., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 419–435.

Reisenzein, R. (1994). Pleasure-arousal theory and the intensity of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 525–539.

Reisenzein, R., & Hofman, T. (1993). Discriminating emotions from appraisal-relevant situational information: Baseline data for structural models of cognitive appraisals. *Cognition and Emotion, 7*, 271–293.

Reiss, I. L. (1986). A sociological journey into sexuality. *Journal of Marriage and the Family, 48*, 233–242.

Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attentional shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology, 21*, 624–632.

Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (Eds.). (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Reynolds, P. C. (1982). Affect and instrumentality: An alternative view on Eibl-Eibesfeldt's human ethology. *Behavioral and Brain Science, 5*, 267–268.

Ricks, T. E. (1997). *Making the corps*. New York: Scribner.

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. P., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion, 16*, 165–185.

Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review, 1*, 60–85.

Rimé, B., Mesquita, B., Philippot, P., & Boca, S. (1991). Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion. *Cognition and Emotion, 5*, 435–465.

Ritvo, L. B. (1990). *Darwin's influence on Freud: A tale of two sciences*. New Haven, CT: Yale University Press.

Roberts, G. C. (Ed.). (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.

Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (1992). Selective interaction as a strategy for identity maintenance: An affect control model. *Social Psychology Quarterly, 55*, 12–28.

Robinson, D. T., Smith-Lovin, L., & Tsoudis, O. (1994). Heinous crime or unfortunate accident?: The effects of remorse on responses to mock criminal confessions. *Social Forces, 73*, 175–190.

Robinson, T. E., & Kolb, B. (1997). Persistent structural modifications in nucleus accumbens and prefrontal cortex neurons produced by previous experience with amphetamine. *Journal of Neuroscience, 17*, 8491–8497.

Rodin, J. (1981). Current status of the external-internal hypothesis for obesity. *American Psychologist, 36*, 361–372.

Rodin, J. (1982). Obesity: Why the losing battle? In B. B. Wolman (Ed.), *Psychological aspects of obesity: A handbook* (pp. 30–87). New York: Van Nostrand Reinhold.

Rodin, J., & Langer, E. J. (1977). Long-term effects of a control-relevant intervention with the institutionalized aged. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 897–902.

Rofé, Y. (1984). Stress and affiliation: A utility theory. *Psychological Review, 91*, 251–268.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. *3*, pp. 184–256). New York: McGraw-Hill.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1963). Actualizing tendency in relation to motives and to consciousness. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. *11*, pp. 1–24). Lincoln: University of Nebraska Press.

Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 68*, 160–167.

Rogers, C. R. (1966). *A therapist's view of personal goals* [Brochure]. Wallingford, PA: Pendle Hill.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.

Rogers, C. R. (1973). My philosophy of interpersonal relationships and how it grew. *Journal of Humanistic Psychology, 13*, 3–15.

Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1982). Notes on Rollo May. *Journal of Humanistic Psychology, 22*, 8–9.

Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychology, 35*, 7–22.

Rolls, B. J. (1979). How variety and palatability can stimulate appetite. *Nutrition Bulletin, 5*, 78–86.

Rolls, B. J., Bell, E. A., & Thorwart, M. L. (1999). Water incorporated into a food but not served with a food decreases energy intake in lean women. *American Journal of Clinical Nutrition, 70*, 448–455.

Rolls, B. J., Rowe, E. T., & Rolls, E. T. (1982). How sensory properties of food affect human feeding behavior. *Physiology and Behavior, 29*, 409–417.

Rolls, B. J., Wood, R. J., & Rolls, E. T. (1980). Thirst: The initiation, maintenance, and termination of drinking. In J. M. Sprague & A. N. Epstein (Eds.), *Progresses in psychobiology and physiological psychology* (Vol. 9, pp. 263–321). New York: Academic Press.

Rolls, E. T. (1999). *The brain and emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Rolls, E. T., Sanghera, M. K., & Roper-Hall, A. (1979). Latency of activation of neurons in the lateral hypothalamus and substantia innominata during feeding in the monkey. *Brain Research, 164*, 121–135.

Roney, C., Higgins, E. T., & Shah, J. (1995). Goals and framing: How outcome focus influences motivation and emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 1151–1160.

Ronis, D., & Greenwald, A. (1979). Dissonance theory revised again: Comment on the paper by Fazio, Zanna, and Cooper. *Journal of Experimental Social Psychology, 15*, 62–69.

Rose, S., & Frieze, I. H. (1989). Young singles scripts for a first date. *Gender and Society, 3*, 258–268.

Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Emotions, relationships, and health* (Vol. *5*, pp. 11–36). Beverly Hills, CA: Sage.

Roseman, I. J. (1991). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition and Emotion, 5*, 161–200.

Roseman, I. J. (2011). Emotional behaviors, emotivational goals, emotion strategies: Multiple levels of organization integrate variable and consistent responses. *Emotion Review, 3*, 434–443.

Roseman, I. J. (2013). Appraisal in the emotion system: Coherence in strategies for coping. *Emotion Review, 5*, 141–149.

Roseman, I. J., & Evdokas, A. (2004). Appraisals cause experienced emotions: Experimental evidence. *Cognition and Emotion, 18*, 1–28.

Roseman, I. J., Antoniou, A. A., & Jose, P. E. (1996). Appraisal determinants of emotions: Constructing a more accurate and comprehensive theory. *Cognition and Emotion, 10*, 241–277.

Rosen, B., & D'Andrade, R. C. (1959). The psychological origins of achievement motivation. *Sociometry, 22*, 185–218.

Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology, 2*, 247–270.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenfeld, P., Giacalone, R. A., & Tedeschi, J. T. (1984). Cognitive dissonance and impression management explanations for effort justification. *Personality and Social Psychology Bulletin, 10*, 394–401.

Rosenhan, D. L., & Seligman, M. E. P. (1984). *Abnormal psychology*. New York: W. W. Norton.

Ross, M., & Shulman, R. (1973). Increasing the salience of initial attitudes: Dissonance versus self-perception theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 138–144.

Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology, 45*, 1119–1142.

Rothkopf, E. Z., & Billington, M. J. (1979). Goal-guided learning from text: Inferring a descriptive processing model from inspection times and eye movements. *Journal of Educational Psychology, 71*, 310–327.

Roy, M., Shohamy, D., & Wager, T. D. (2012). Ventromedial prefrontal-subcortical systems and the generation of affective meaning. *Trends in Cognitive Science, 16*, 147–156.

Rozin, P. (1999). The process of moralization. *Psychological Science, 10*, 218–221.

Rozin, P., & Fallon, A. E. (1987). A perspective on disgust. *Psychological Review, 94*, 23–41.

Rozin, P., & Singh, L. (1999). The moralization of cigarette smoking in America. *Journal of Consumer Behavior, 8*, 321–337.

Rozin, P., Haidt, J., & Fincher, K. (2009). From oral to moral. *Science, 323*, 1179–1180.

Rozin, P., Haidt, J., & McCauley, C. R. (1993). Disgust. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 575–594). New York: Guilford Press.

Rozin, P., Haidt, J., & McCauley, C. R. (2008). Disgust. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 757–776). New York: Guilford Press.

Rozin, P., Lowery, L., & Ebert, R. (1994). Varieties of disgust faces and the structure of disgust. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 870–881.

Rozin, P., Markwith, M., & Stoess, C. (1997). Moralization and becoming vegetarian: The transformation of preferences into values and the recruitment of disgust. *Psychological Science, 8*, 67–73.

Rozin, P., Millman, L., & Nemeroff, C. (1986). Operation of the laws of sympathetic magic in disgust and other domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 703–712.

Ruckmick, C. A. (1936). The psychology of feeling and emotion. New York: McGraw-Hill.

Ruderman, A. J., & Wilson, G. T. (1979). Weight, restraint, cognitions, and counter-regulation. *Behaviour Therapy and Research, 17*, 581–590.

Rummel, A., & Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality, 16*, 147–164.

Russek, M. (1971). Hepatic receptors and the neurophysiological mechanisms controlling feeding behavior. In S. Ehrenpreis (Ed.), *Neuroscience research*. New York: Academic Press.

Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of cross-cultural studies. *Psychological Bulletin, 115*, 102–141.

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*, 145–172.

Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things call emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 805–819.

Russell, J. A., & Fehr, B. (1994). Fuzzy concepts in a fuzzy hierarchy: Varieties of anger. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 186–205.

Russell, J. A., & Yik, M. S. M. (1996). Emotion among the Chinese. In M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 166–188). Hong Kong: Oxford University Press.

Rutledge, L. L., & Hupka, R. B. (1985). The facial feedback hypothesis: Methodological concerns and new supporting evidence. *Motivation and Emotion, 9*, 219–240.

Ryan, E. D., & Lakie, W. L. (1965). Competitive and noncompetitive performance in relation to achievement motive and manifest anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 342–345.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450–461.

Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208–238). New York: Springer-Verlag.

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. *40*, pp. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397–427.

Ryan, R. M. (2007). *Motivation and Emotion*: A new look and approach for two reemerging fields. *Motivation and Emotion, 31*, 1–3.

Ryan, R. M. (2013, June). *Closing remarks, questions and answers*. Keynote presentation at the 5th International Conference on Self-Determination Theory, Rochester, NY.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1–19). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654–678). New York: The Guilford Press.

Ryan, R. M., & Frederick, C. M. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality, 65*, 529–565.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 550–558.

Ryan, R. M., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescent and young adulthood. *Child Development, 60*, 340–356.

Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60*, 49–66.

Ryan, R. M., Avery, R. R., & Grolnick, W. S. (1985). A Rorschach assessment of children's mutuality of autonomy. *Journal of Personality Assessment, 49*, 6–12.

Ryan, R. M., Bernstein, J. H., & Brown, K. W. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*, 95–122.

Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology, 28*, 335–354.

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*, 139–170.

Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion, 15*, 185–205.

Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 736–750.

Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist, 10*, 2–5.

Ryan, R. M., Plant, R. W., & O'Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement and dropout. *Addictive Behaviors, 20*, 586–596.

Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 586–596.

Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226–249.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069–1081.

Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging, 6*, 286–295.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 99–104.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719–727.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 541–555). New York: Oxford University Press.

Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion, 21*, 45–63.

Sabatinelli, D., Bradley, M. M., Lang, P. J., Costa, V. D., & Versace, F. (2007). Pleasure rather than salience activates human nucleus accumbens and medial prefrontal cortex. *Journal of Neurophysiology, 98*, 1374–1379.

Sackeim, H. A. (1983). Self-deception, self-esteem, and depression: The adaptive value of lying to oneself. In J. Masling (Ed.), *Empirical studies of psychoanalytic theories* (Vol. *1*, pp. 101–157). Hillsdale, NJ: Analytic Press.

Sacks, C. H., & Bugental, D. B. (1987). Attributions as moderators of affective and behavioral responses to social failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 939–947.

Sakurai, T., Amemiya, A., Ishii, M., Matsuzaki, I., Chemelli, R. M., Tanaka, H., et al. (1998). Orexins and orexin receptors: A family of hypothalamic neuropeptides and G protein-coupled receptors that regulate feeding behavior. *Cell, 92*, 573–585.

Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology, 76*, 647–658.

Sameroff, A. (Ed.) (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association.

Sansone, C. (1989). Competence feedback, task feedback, and intrinsic interest: The importance of context. *Journal of Experimental Social Psychology, 25*, 343–361.

Sansone, C., & Smith, J. L. (2000). Self-regulating interest: When, why, and how. In C. San-sone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic motivation: Controversies and new directions* (pp. 343–373). New York: Academic Press.

Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task?: Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 379–390.

Sanz, J. (1996). Memory biases in social anxiety and depression. *Cognition and Emotion, 10*, 87–105.

Sarason, B. R., Pierce, G. R., Shearin, E. N., Sarason, I. G., Waltz, J. A., & Poppe, L. (1991). Perceived social support and working models of self and actual others. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 273–287.

Schaal, B., & Gollwitzer, P. M. (1999). *Implementation intentions and resistance to temptation*. Unpublished manuscript, New York University.

Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotion. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. *1*, pp. 49–80). New York: Academic Press.

Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review, 69*, 379–399.

Schafer, R. B., Wickram, K. A. S., & Keith, P. M. (1996). Self-concept disconfirmation, psychological distress, and marital happiness. *Journal of Marriage and the Family, 58*, 167–177.

Scharff, J. S., & Scharff, D. E. (1995). *The primer of object relations therapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.

Scheele, D., Striepens, N., Gunturkun, O., Deutschlander, S., Maier, W., Kendrick, K. M., & Hurlemann, R. (2012). Oxytocin modulates social distance between males and females. *Journal of Neuroscience, 32*, 16074–16079.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectations. *Health Psychology, 4*, 219–247.
Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. *21*, pp. 303–346). New York: Academic Press.
Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 201–228.
Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 26–30.
Scherer, K. R. (1984b). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293–318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin, 99*, 143–165.
Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert systems approach. *Cognition and Emotion, 7*, 325–355.
Scherer, K. R. (1994). Toward a concept of modal emotions. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 25–31). New York: Oxford University Press.
Scherer, K. R. (1997a). The role of culture in emotion-antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 902–922.
Scherer, K. R. (1997b). Profiles of emotion-antecedent appraisal: Testing theoretical predictions across cultures. *Cognition and Emotion, 11*, 113–150.
Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion, 23*, 1307–1351.
Scherer, K. R. (2011). The nature and dynamics of relevance and valence appraisals: Theoretical advances and recent evidence. *Emotion Review, 5*, 150–162.
Scherer, K. R., & Ekman, P. (1984). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Scherer, K. R., & Tannenbaum, P. H. (1986). Emotional experience in everyday life. *Motivation and Emotion, 10*, 295–314.
Scherhorn, G., & Grunert, S. C. (1988). Using the causality orientations concept in consumer behavior research. *Journal of Consumer Psychology, 13*, 33–39.
Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26*, 299–323.
Schmalt, H. D. (1982). Two concepts of fear of failure motivation. *Advances in Test Anxiety Research, 1*, 45–52.
Schmeichel, B. J., Demaree, H. A., Robinson, J. L., & Pu, J. (2006). Ego depletion by response exaggeration. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 95–102.
Schmeichel, B. J., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2003). Intellectual performance and ego depletion: Role of the self in logical reasoning and other information processing. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 33–46.
Schmitt, M. (1973). Influences of hepatic portal receptors on hypothalamic feeding and satiety centers. *American Journal of Physiology, 225*, 1089–1095.
Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 13*, 23–52.
Schraw, G., Flowerday, T., & Reisetter, M. F. (1996). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology, 90*, 705–714.
Schroeder, S. (2007). We can do better—improving the health of the American people. *New England Journal of Medicine, 357*, 1221–1228.
Schulenberg, S. E., & Melton, A. M. A. (2010). A confirmatory factor-analytic evaluation of the Purpose in Life Test: Preliminary psychometric support for a replicable two-factor model. *Journal of Happiness Studies, 11*, 95–111.

Schuler, J., & Brunner, S. (2009). The rewarding effect of flow on performance in a marathon race. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 168–174.

Schultheiss, O. C. (2008). Implicit motives. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 603–633). New York: Guilford.

Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (Eds.) (2010). *Implicit motives*. New York: Oxford University Press.

Schultheiss, O. C., & Hale, J. A. (2007). Implicit motives modulate attentional orienting to perceived facial expressions of emotion. *Motivation and Emotion, 31*, 13–24.

Schultheiss, O. C., & Pang, J. S. (2007). Measuring implicit motives. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 322–344). New York: Guilford Press.

Schultheiss, O. C., Yankova, D., Dirlikov, B., & Schad, D. J. (2009). Are implicit and explicit motive measures statistically independent? A fair and balanced test using the Picture Story Exercise and a cue- and response-matched questionnaire measure. *Journal of Personality Assessment, 91*, 72–81.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology* (9th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Schultz, W. (2000). Multiple reward signals in the brain. *Nature Reviews: Neuroscience, 1*, 199–207.

Schultz, W., Tremblay, L., & Hollerman, J. R. (2000). Reward processing in primary orbitofrontal cortex and basal ganglia. *Cerebral Cortex, 10*, 272–283.

Schunk, D. H. (1989a). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173–208.

Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. A. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognition* (Vol. 3, pp. 13–44). San Diego, CA: Academic Press.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207–231.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281–303). New York: Plenum.

Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 78*, 201–209.

Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology, 83*, 155–163.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*, 195–208.

Schwartz, G. E. (1986). Emotion and psychophysiological organization: A systems approach. In M. G. H. Coles, E. Ponchin, & S. W. Proges (Eds.), *Psychophysiology: Systems, processes, and applications* (pp. 354–377). New York: Guilford Press.

Schwartz, M. W., & Seeley, R. J. (1997). Neuroendocrine responses to starvation and weight loss. *New England Journal of Medicine, 336*, 1802–1811.

Schwartz, M. W., Woods, S. C., Porte, D., Jr., Seeley, R. J., & Baskin, D. G. (2000). Central nervous system control of food intake. *Nature, 404*, 661–671.

Schwartz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 513–523.

Selafani, A. (1980). Dietary obesity. In A. J. Stunkard (Ed.), *Obesity* (pp. 166–181).

Segal, E. M., & Lachman, R. (1972). Complex behavior or higher mental process: Is there a paradigm shift? *American Psychologist, 27*, 46–55.

Segraves, R. T. (Ed.) (2001). Historical and international context of nosology of female sexual disorders [Special issue]. *Journal of Sex and Martial Therapy, 27* (2).
Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Alfred A. Knopf.
Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14.
Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology, 94*, 1–9.
Seligman, M. E. P., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance agents. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 832–838.
Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.
Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410–421.
Semin, J. R., & Manstead, A. S. R. (1982). The social implications of embarrassment displays and restitution. *European Journal of Social Psychology, 12*, 367–377.
Sepple, C. P., & Read, N. W. (1989). Gastrointestinal correlates of the development of hunger in man. *Appetite, 13*, 183–191.
Shaffer, D. (1977). Suicide in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 406–451.
Shah, J. Y., Friedman, R., & Kruglanski, A. W. (2002). Forgetting all else: On the antecedents and consequences of goal shielding. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1261–1280.
Shaikh, A. R., Vinokur, A. D., Yaroch, A. L., Williams, G. C., & Resnicow, K. (2011). Direct and mediated effects of two theoretically based interventions to increase consumption of fruits and vegetables in the healthy body healthy spirit trial. *Health Education & Behavior, 38*, 492–501.
Shamay-Tsoory, S., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: A double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain, 132*, 617–627.
Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 1235–1244.
Shapiro, D. H., Schwartz, C. E., & Astin, J. A. (1996). Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control. *American Psychologist, 51*, 1213–1230.
Shaver, P., & Hazan, C. (1987). Being lonely, falling in love: Perspectives from attachment theory. *Journal of Social Behavior and Personality, 2*, 105–124.
Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 1061–1086.
Sheffield, F. D., & Roby, T. B. (1950). Reward value of a non-nutritive sweet taste. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 43*, 471–481.
Sheldon, K. M. (2001). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 18–36). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination* (pp. 65–86). Rochester, NY: University of Rochester Press.
Sheldon, K. M. (2011). Integrating behavioral-motive and experiential requirement perspectives on psychological needs: A two process model. *Psychological Review, 118*, 552–569.

Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology, 80,* 152–165.

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology, 68,* 531–543.

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24,* 1319–1331.

Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 91,* 331–341.

Sheldon, K. M., & Schuler, J. (2011). Wanting, having, and needing: Integrating motive disposition theory and self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 101,* 1106–1123.

Sheldon, K. M., Abad, N., & Hinsch, C. (2011). A two-process view of Facebook use and relatedness need-satisfaction: Disconnection drives use, and connection rewards it. *Psychology of Popular Media Culture, 1,* 2–15.

Sheldon, K. M., Arndt, J., & Houser-Marko, L. I (2003). In search of the organismic valuing process: The human tendency to move towards beneficial goal choices. *Journal of Personality, 71,* 835–869.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day?: Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22,* 1270–1279.

Sheldon, K., M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychological Bulletin, 24,* 546–557.

Sheldon, K., M. , & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal wellbeing: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 482–497.

Sheldon, K., M. , Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events?: Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80,* 325–339.

Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87,* 386–398.

Shen, B., Wingert, R. K., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P. B. (2010). An amotivation model in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 29,* 72–84.

Shiota, M. N., Campos, B., Gonzaga, G. C., Keltner, D., & Peng, K. (2010). I love you but . . . : Cultural differences in emotional complexity during interaction with a romantic partner. *Cognition and Emotion, 24,* 786–799.

Shiota, M. N., Neufeld, S. L., Yeung, W. H., Moser, S. E., & Perea, E. F. (2011). Feeling good: Autonomic nervous system responding in five positive emotions. *Emotion, 11,* 1368–1378.

Shipley, T. E., Jr., & Veroff, J. (1952). A projective measure of need for affiliation. *Journal of Experimental Psychology, 43,* 349–356.

Shirey, L. L., & Reynolds, R. E. (1988). Effect of interest on attention and learning. *Journal of Educational Psychology, 80,* 159–166.

Shmueli, D., & Prochaska, J. J. (2009). Resisting tempting foods and smoking behavior: Implications from a self-control theory perspective. *Health Psychology, 28,* 300–306.

Shostrom, E. L. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational and Psychological Measurement, 24,* 207–218.

Shostrom, E. L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory.* San Diego, CA: EDITS.

Sid, A. K. W., & Lindgren, H. C. (1981). Sex differences in achievement and affiliation motivation among undergraduates majoring in different academic fields. *Psychological Reports, 48*, 539–542.

Silva, M. N., Markland, D. A., Carraca, E. V., Vieira, P. N., Coutinho, S. R., Minderico, C. S., Matos, M. G., Sardinha, L. B., & Teixeira, P. J. (2011). Exercise autonomous motivation predicts 3-yr weight loss in women. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 43*, 728–737.

Silverman, L. H. (1976). Psychoanalytic theory: The reports of my death are greatly exaggerated. *American Psychologist, 31*, 621–637.

Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion, 5*, 89–102.

Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.

Silvia, P. J. (2008). Interest-The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science, 17*, 57.

Simon, L., Greenberg, J., & Brehm, J. (1995). Trivialization: The forgotten mode of dissonance reduction. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 247–260.

Simon, W., & Gagnon, J. H. (1986). Sexual scripts: Permanence and change. *Archives of Sexual Behavior, 15*, 97–120.

Simon-Thomas, E. R., Godzik, J., Castle, E., Antonenko, O., Ponz, A., Kogan, A., & Keltner, D. (2012). An *f*MRI study of caring vs. self-focus during induced compassion and pride. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7*, 635–648.

Sinaceur, M., & Tiedens, L. Z. (2006). Get mad and get more than even: When and why anger expression is effective in negotiations. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 314–322.

Singer, T., Critchley, H. D., & Preuschoff, K. (2009). A common role of insula in feelings, empathy, and uncertainty. *Trends in Cognitive Science, 13*, 334–340.

Singh, D. (1993a). Adaptive significance of female physical attractiveness: Role of waist-to-hip ratio. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 293–307.

Singh, D. (1993b). Body shape and women's attractiveness: The critical role of waist-to-hip ratio. *Human Nature, 4*, 297–321.

Singh, D. (1995). Female judgment of male attractiveness and desirability for relationships: Role of waist-to-hip ratio and financial status. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 1089–1101.

Sinha, R., & Parsons, O. A. (1996). Multivariate response patterning of fear and anger. *Cognition and Emotion, 10*, 173–198.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Skinner, B. F. (1986). What is wrong with daily life in the Western world? *American Psychologist, 41*, 568–574.

Skinner, E. A. (1991). Development and perceived control: A dynamic model of action in context. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. *23*). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage.

Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 549–570.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571–581.

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*, 216–269.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63* (Serial no. 254).

Skinner, E., A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Chapter 2, pp. 21–44). New York: Springer.

Skinner, E., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Slade, L. A., & Rush, M. C. (1991). Achievement motivation and the dynamics of task difficulty choices. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 165–172.

Smith, A. C., III, & Kleinman, S. (1989). Managing emotions in medical school: Students' contacts with the living and the dead. *Social Psychology Quarterly, 52*, 56–69.

Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 813–838.

Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 313–335). New York: Cambridge University Press.

Smith, C. P. (Ed.) (1992). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. New York: Cambridge University Press.

Smith, K. S., Tindell, A. J., Aldridge, J. W., & Berridge, K. C. (2009). Ventral pallidum roles in reward and motivation. *Brain Research, 196* (2), 155–167.

Smith, K., Locke, E., & Barry, D. (1990). Goal setting, planning and organizational performance: An experimental simulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 46*, 118–134.

Smith, R. G., Iwata, B. A., & Shore, B. A. (1995). Effects of subject-versus experimenter-selected reinforcers on the behavior of individuals with profound developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 61–71.

Smith, R. H., & Kim, S. H. (2007). Comprehending envy. *Psychological Bulletin, 133*, 46–64.

Smith, R. H., Turner, T. J., Garonzik, R., Leach, C. W., Urch-Druskat, V., & Weston, C. M. (1996). Envy and schadenfreude. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 158–168.

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*, 249–275.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.) (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmond, S. T. et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 570–585.

Snyder, C. R., Lapointe, A. B., Crowson, J. J., Jr., & Early, S. (1998). Preferences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion, 12*, 807–823.

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276). New York: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*, 820–826.

Snyder, M., & Ebbesen, E. B. (1972). Dissonance awareness: A test of dissonance theory versus self-perception theory. *Journal of Experimental Social Psychology, 8*, 502–517.

Sobal, J., & Stunkard, A. J. (1989). Socioeconomic status and obesity: A review of the literature. *Psychological Bulletin, 105*, 260–275.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B., Luyten, P., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences, 38*, 487–498.

Solomon, R .C. (1990). *A passion for justice*. New York: Addison-Wesley.

Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist, 35*, 691–712.

Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. *24*, pp. 93–159). San Diego, CA: Academic Press.

Somerville, L. H., Hare, T., & Casey, B. J. (2010). Frontostriatal maturation predicts cognitive-control failure to appetitive cues in adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience, 23*, 2123–2134.

Sorrentino, R. M. (2013). Looking for B = *f* (P, E): The exception still forms the rule. *Motivation and Emotion, 37*, 4–13.

Sorrentino, R. M., & Higgins, E. T. (1986). Motivation and cognition. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 3–19). New York: Guilford Press.

Soussignan, R. (2002). Duchenne smile, emotional experience, and autonomic reactivity: A test of the facial feedback hypothesis. *Emotion, 2*, 52–74.

Spangler, W. D., & House, R. J. (1991). Presidential effectiveness and the leadership motive profile. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 439–455.

Spasojevic, J., & Alloy, L. B. (2001). Rumination as a common mechanism relating depressive risk factors to depression. *Emotion, 1*, 25–37.

Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behavior. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 10–74). San Francisco: W. H. Freeman.

Spencer, J. A., & Fremouw, W. J. (1979). Binge eating as a function of restrained and weight classification. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 262–267.

Spiegelman, B. M., & Flier, J. F. (2001). Obesity and the regulation of energy balance. *Cell, 104*, 531–543.

Spitzer, L., & Rodin, J. (1981). Human eating behavior: A critical review of studies in normal weight and overweight individuals. *Appetite, 2*, 293–329.

Sprecher, S., Sullivan, Q., & Hatfield, E. (1994). Mate selection preferences: Gender differences examined in a national sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 1074–1080.

Squire, S. (1983). *The slender balance*. New York: Pinnacle.

Staats, H., van Leeuwen, E., & Wit, A. (2000). A longitudinal study of informational interventions to save energy in an office building. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 101–104.

Stacey, C. L., & DeMartino, M. F. (Eds.). (1958). *Understanding human motivation*. Cleveland, OH: Howard Allen.

Stansbury, K., & Gunnar, M. R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 52*, 318–327.

Staub, E. (1999). The roots of evil: Social conditions, culture, personality, and basic human needs. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 179–192.

Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. *20*, pp. 261–302). New York: Academic Press.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797–811.

Steele, C. M., & Josephs, R. A. (1990). Alcohol myopia: Its prized and dangerous effects. *American Psychologist, 45*, 921–933.

Steele, R. S. (1977). Power motivation, activation, and inspirational speeches. *Journal of Personality, 45*, 53–64.

Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 679–687). Oxford, UK: Oxford University Press.

Stein, M., K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 4*, 171–187.

Stein, N. L., & Trabasso, T. (1992). The organisation of emotional experience: Creating links among emotion, thinking, language and intentional action. *Cognition and Emotion, 6*, 225–244.

Stemmler, G. (1989). The autonomic differentiation of emotions revisited: Convergent and discriminant validity. *Psychophysiology, 26*, 617–632.

Stephens, A. N., & Groeger, J. A. (2011). Anger-congruent behaviour transfers across driving situations. *Cognition and Emotion, 25*, 1423–1438.

Stern, J. S., & Lowney, P. (1986). Obesity: The role of physical activity. In K. D. Brownell & J. P. Foreyt (Eds.), *Handbook of eating disorders: Physiology, psychology, and treatment of obesity, anorexia, and bulimia* (pp. 145–158). New York: Basic Books.

Stets, J. E., & Turner, J. H. (2008). The sociology of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 32–46). New York: Guilford Press.

Stevens, J., Cai, J., Pamuk, E. R., Williamson, D. F., Thun, M. J., & Wood, J. L. (1998). The effect of age on the association between body-mass index and mortality. *New England Journal of Medicine, 338*, 1–7.

Stevenson, J. A. F. (1969). Neural control of food and water intake. In W. Haymaker, E. Anderson, & W. J. H. Nauta (Eds.), *The hypothalamus*. Springfield, IL: Thomas.

Stewart, A. J. (1992). Self-definition and social definition: Personal styles reflected in narrative style. In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. New York: Cambridge University Press.

Stewart, A. J., & Rubin, Z. (1976). Power motivation in the dating couple. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 305–309.

Stewart, A. J., & Winter, D. G. (1974). Self-definition and social definition in women. *Journal of Personality, 42*, 238–259.

Stipek, D. J. (1983). A developmental analysis of pride and shame. *Human Development, 26*, 42–56.

Stipek, D. J. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking? In J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 33–56). Greenwich, CT: JAI Press.

Stipek, D. J. (1999). Differences between Americans and Chinese in the circumstances evoking pride, shame, and guilt. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 29*, 616–629.

Stipek, D. J., & Gralinski, H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology, 88*, 397–407.

Stipek, D. J., & Kowalski, P. S. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology, 81*, 384–391.

Strack, F., & Coyne, J. C. (1983). Shared and private reaction to depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 798–806.

Strack, F., Martin, L. L., & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: Unobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 768–777.

Strang, H. R., Lawrence, E. C., & Fowler, P. C. (1978). Effects of assigned goal level and knowledge of results on arithmetic computation: A laboratory study. *Journal of Applied Psychology, 63*, 446–450.

Straub, W. F., & Williams, J. M. (Eds.). (1984). *Cognitive sport psychology*. Lansing, NY: Sport Science Associates.

Strauman, T. (1992). Self-guides, autobiographical memory, and anxiety and dysphoria: Toward a cognitive model of vulnerability to emotional distress. *Journal of Abnormal Psychology, 101*, 87–95.

Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development, 64*, 188–201.

Stroud, L. R., Salovey, P., & Epel, E. S. (2002). Sex differences in stress responses: Social rejection versus achievement stress. *Biological Psychiatry, 52*, 318–327.

Stucke, T. S., & Baumeister, R. F. (2006). Ego depletion and aggressive behavior: Is the inhibition of aggression a limited resource? *European Journal of Social Psychology, 36*, 1–13.

Stunkard, A. J. (1988). Some perspectives on human obesity: Its causes. *Bulletin of New York Academy of Medicine, 64*, 902–923.

Su, Y., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review, 23*, 159–188.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*.New York: W.W. Norton.

Susman, E. J. (2006). Psychobiology of persistent antisocial behavior: Stress, early vulnerabilities, and the attenuation hypothesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30*, 376–389.

Sutherland, S. (1993). Impoverished minds. *Nature, 364*, 767.

Sutton, S. K., & Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science, 8*, 204–210.

Swann, W. B., Jr. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with self. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 2, pp. 33–66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Swann, W. B., Jr. (1985). The self as architect of social reality. In B. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 100–125). New York: McGraw-Hill.

Swann, W. B., Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1038–1051.

Swann, W. B., Jr. (1992b). Why people self-verify. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 392–401.

Swann, W. B., Jr. (1996). *Self-traps: The elusive quest for higher self-esteem*. New York: Freeman.

Swann, W. B., Jr. (1997). The trouble with change: Self-verification and allegiance to the self. *Psychological Science, 8*, 177–180.

Swann, W. B., Jr. (1999). *Resilient identities: Self, relationships, and the construction of social reality*. New York: Basic Books.

Swann, W. B., Jr., & Ely, R. J. (1984). A battle of wills: Self-verification versus behavioral confirmation. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 1287–1302.

Swann, W. B., Jr., & Hill, C. A. (1982). When our identities are mistaken: Reaffirming self-conceptions through social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 59–66.

Swann, W. B., Jr., & Pelham, B. W. (2002). The truth about illusions: Authenticity and positivity in social relationships. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 366–381). New York: Oxford University Press.

Swann, W. B., Jr., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity in children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development, 48*, 1125–1132.

Swann, W. B., Jr., & Predmore, S. C. (1985). Intimates as agents of social support: Sources of consolation or despair? *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1609–1617.

Swann, W. B., Jr., Pelham, B. W., & Chidester, T. (1988). Change through paradox: Using self-verification to alter beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 268–273.

Swann, W. B., Jr., Pelham, B. W., & Krull, D. S. (1989). Agreeable fancy or disagreeable truth: Reconciling self-enhancement and self-verification. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 782–791.

Swann, W. B., Jr., Stein-Seroussi, A., & Giesler, B. (1992). Why people self-verify. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 392–401.

Symons, D. (1992). What do men want? *Behavioral and Brain Sciences, 15*, 113.

Szpunar, K. K., Watson, J. M., & McDermott, K. B. (2007). Neural substrates of envisioning the future. *Proceedings of the National Academy of Science U.S.A., 104*, 642–647.

Tafrate, R. C., Kassinove, H., & Dundin, L. (2002). Anger episodes in high-and low-trait anger community adults. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 1573–1590.

Tangney, J. P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 598–607.

Tangney, J. P. (1999). The self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment and pride. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 541–568). Chichester, England: John Wiley & Sons.

Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*, 271–322.

Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 1256–1269.

Taubes, G. (1998). Obesity rates rise, experts struggle to explain why. *Science, 280*, 1367–1368.

Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (1999). Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 209–238.

Tavris, C. (1989). *Anger: The misunderstood emotion*. New York: Simon & Schuster.

Taylor, C. B., Bandura, A., Ewart, C. K., Miller, N. H., & DeBusk, B. F. (1985). Exercise testing to enhance wives' confidence in their husbands' cardiac capabilities soon after clinically uncomplicated acute myocardial infarction. *American Journal of Cardiology, 55*, 635–638.

Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology, 99*, 747–760.

Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist, 38*, 1161–1173.

Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193–210.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin, 116*, 21–27.

Taylor, S. E., Collins, R. L., Skokan, L. A., & Aspinwall, L. G. (1989). Maintaining positive illusions in the face of negative information: Getting the facts without letting them get to you. *Journal of Social and Clinical Psychology, 8*, 114–129.

Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., & Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist, 53*, 429–439.

Taylor, S. E., Seeman, T. E., Eisenberger, N. I., Kozanian, T. A., Moore, A. N., & Moons, W. G. (2010). Effects of a supportive or an unsupportive audience on biological and psychological response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 47–56.

Teasdale, J. D., & Fogarty, S. J. (1979). Differential effects of induced mood on retrieval of pleasant and unpleasant events from episodic memory. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 248–257.

Tennen, H., & Affleck, G. (1987). The costs and benefits of optimistic explanations and dispositional optimism. *Journal of Personality, 55*, 377–393.

Terborg, J. R. (1976). The motivational components of goal setting. *Journal of Applied Psychology, 61*, 613–621.

Terhune, K. W. (1968). Studies of motives, cooperation, and conflict within laboratory microcosms. In G. H. Snyder (Ed.), *Studies in international conflict* (Vol. *4*, pp. 29–58). Buffalo, NY: University of Buffalo.

Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. *21*, pp. 181–227). New York: Academic Press.

Thayer, R. E. (1996). *The origin of everyday moods*. New York: Oxford University Press.

Thayer, R. E. (2012). Moods of energy and tension that motivate. In. R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 408–419). New York: Oxford University Press.

Thibodeau, R., & Aronson, E. (1992). Taking a closer look: Reasserting the role of the self-concept in dissonance theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 591–602.

Thoman, D. B., Smith, J. L., & Silvia, P. J. (2011). The resource replenishment function of interest. *Social Psychological and Personality Science, 2*, 592–599.

Thompson, R. J., Dizen, M., & Berenbaum, H. (2009). The unique relations between emotional awareness and facets of affective instability. *Journal of Research in Personality, 43*, 875–879.

Thompson, S. (1981). Will it hurt less if I can control it?: A complex answer to a simple question. *Psychological Bulletin, 90*, 89–101.

Thorndike, E. L. (1932). *The fundamental of learning*. New York: Teachers College Press.

Thorton, J. W., & Jacobs, P. D. (1971). Learned helplessness in human subjects. *Journal of Experimental Psychology, 87*, 369–372.

Tice, D. M., Baumeister, R. F., Shmueli, D., & Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 379–384.

Tiedens, L. Z., & Linton, S. (2001). Judgment under emotional certainty and uncertainty: The effects of specific emotions on information processing. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 973–988.

Tiggemann, M., & Winefield, A. H. (1987). Predictability and timing of self-report in learned helplessness experiments. *Personality and Social Psychology Bulletin, 13*, 253–264.

Timberlake, W., & Farmer-Dougan, V. A. (1991). Reinforcement in applied settings: Figuring out ahead of time what will work. *Psychological Bulletin, 110*, 379–391.

Timpe, R. L. (1989). Perfectionism: Positive possibility or personal pathology. *Journal of Psychology and Christianity, 8*, 23–24.

Toepfer, S. M., Cichy, K., & Peters, P. (2012). Letters of gratitude: Further evidence for author benefits. *Journal of Happiness Studies, 13*, 187–201.

Tolman, E. C. (1923). The nature of instinct. *Psychological Bulletin, 20*, 200–218.

Toman, W. (1960). *An introduction to the psychoanalytic theory of motivation*. New York: Pergamon Press.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, and consciousness: The positive affects* (Vol. *1*). New York: Springer.

Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, and consciousness: The negative affects* (Vol. 2). New York: Springer.

Tomkins, S. S. (1970). Affect as the primary motivational system. In M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 101–110). New York: Academic Press.

Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 163–196). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tong, E. M. W. (2010). The sufficiency and necessity of appraisals for negative emotions. *Cognition and Emotion, 24*, 692–701.

Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environment. *Ethology and Sociobiology, 11*, 375–424.

Tooby, J., & Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 114–137). New York: Guilford Press.

Tourangeau, R., & Ellsworth, P. C. (1979). The role of facial response in the experience of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1519–1531.

Tracy, J. L., & Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays. *PNAS, 105*, 11655–11660.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Show your pride: Evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science, 15*, 194–197.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The psychological structure of pride: A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 506–525.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2008). The nonverbal expression of pride: Evidence for cross-cultural recognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*, 516–530.

Tracy, J. L., Cheng, J. T., Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2009). Authentic and hubristic pride: The affective core of self-esteem and narcissism. *Self and Identity, 8*, 196–213.

Tracy, J. L., Robins, R. W., & Lagattuta, K. H. (2005). Can children recognize the pride expression? *Emotion, 5*, 251–257.

Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist, 44*, 112–119.

Trope, Y. (1975). Seeking information about one's own ability as a determinant of choice among tasks. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 1004–1013.

Trope, Y. (1983). Self-assessment in achievement behavior. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 2, pp. 93–121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Trope, Y. (2004). Theory in social psychology: Seeing the forest and the trees. *Personality and Social Psychology Review, 8*, 193–200.

Trope, Y., & Brickman, P. (1975). Difficulty and diagnosticity as determinants of choice among tasks. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 918–925.

Trudewind, C. (1982). The development of achievement motivation and individual differences: Ecological determinants. In W. Hartrup (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 6, pp. 669–703). Chicago: University of Chicago Press.

Tsai, J. L., Louie, J. Y., Chen, E. E., & Uchida, Y. (2007). Learning what feelings to desire: Socialization of ideal affect through children's storybooks. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 17–30.

Tsang, J. (2006). Gratitude and prosocial behavior: An experimental test of gratitude. *Cognition and Emotion, 20*, 138–148.

Tubbs, M. E. (1986). Goal-setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology, 71*, 474–483.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotion granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality, 72*, 1161–1190.

Tuiten, A., van Honk, J., Koppeschaar, H., Bernaards, C., Thijssen, J., & Verbaten, R. (2000). Time course of effects of testosterone administration on sexual arousal in women. *Archives of General Psychiatry, 57*, 149–153.

Turner, J. H. (1987). Toward a sociological theory of motivation. *American Sociological Review, 52*, 15–27.

Tyler, J. M., & Burns, K. C. (2008). After depletion: The replenishment of the self's regulatory resources. *Self and Identity, 7*, 305–321.

Urist, J. (1977). The Rorschach test and the assessment of object relations. *Journal of Personality Assessment, 41*, 3–9.
Urist, J. (1980). Object relations. In R. W. Woody (Ed.), *Encyclopedia of clinical assessment* (Vol. 2, pp. 821–833). San Francisco: Jossey-Bass.
Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
Vaillant, G. E. (1992). *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
Vaillant, G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist, 55*, 89–98.
Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). San Diego, CA: Academic Press.
Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology, 6*, 94–102.
Vallerand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation in sport. In K. B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (Vol. *15*, pp. 389–425). New York: Macmillan.
Vallerand, R. J., Gauvin, L. I., & Halliwell, W. R. (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *Journal of Social Psychology, 126*, 649–656.
Valtin, H. (2002). "Drink at least eight glasses of water a day." Really? Is there scientific evidence for "8 × 8"? *American Journal of Physiology: Regulatory, Integrative, and Comparative Physiology, 283*, R993–R1004.
Van de Ven, N., Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2009). Leveling up and down: The experiences of benign and malicious envy. *Emotion, 9*, 419–429.
Van de Ven, N., Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2010). Warding off the evil eye: When the fear of envy increases prosocial behavior. *Psychological Science, 21*, 1671–1677.
Van de Ven, N., Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2011). Why envy outperforms admiration. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*, 784–795.
Van de Ven, N., Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2012). Appraisal patterns of benign envy and related emotions. *Motivation and Emotion, 36*, 195–204.
Van Dijk, W. W., & Zeelenberg, M. (2002). Investigating appraisal patterns of regret and disappointment. *Motivation and Emotion, 26*, 321–331.
Van Dijk, W. W., Ouwerkerk, J. W., Goslinga, S., Nieweg, M., & Gallucci, M. (2006). When people fall from grace: Reconsidering the role of envy in schadenfreude. *Emotion, 6*, 156–160.
Van Dijk, W. W., Zeelenberg, M., & van Der Plight, J. (1999). Not having what you want versus having what you do not want: The impact of type of negative outcome on the experience of disappointment and related emotions. *Cognition and Emotion, 13*, 129–148.
Van Doorn, E. A., Van Kleef, G. A., & Van der Pligt, J. (2014). How emotional expressions shape prosocial behavior: Interpersonal effects of anger and disappointment on compliance with requests. *Motivation and Emotion*.
van Hooff, J. A. R. A. M. (1962). Facial expressions in higher primates. *Symposium of the Zoological Society of London, 8*, 97–125.
van Hooff, J. A. R. A. M. (1972). A comparative approach to the phylogeny of laughter and smiling. In R. A. Hinde (Ed.), *Non-verbal communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Van Houten, R., & Retting, R. A. (2001). Increasing motorist compliance and caution at stop signs. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 185–193.
van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin, 117*, 387–403.

Van Kleef, G. A., De Dreu, C. K. W., & Manstead, A. S. R. (2006). Supplication and appeasement in conflict and negotiation: The interpersonal effects of disappointment, worry, guilt, and regret. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 124–142.

Van Veen, V., Cohen, J. D., Botvinick, M. M., Stenger, V. A., & Carter, C. S. (2001). Anterior cingulate cortex, conflict monitoring, and levels of processing. *NeuroImage, 14*, 1302–1308.

Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion, 27*, 273–299.

Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The "why" and "why not" of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology, 34*, 345–363.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*, 671–688.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246–260.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally-controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*, 483–501.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 232–249.

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*, 468–483.

Veitch, R., & Griffitt, W. (1976). Good news–bad news: Affective and interpersonal effects. *Journal of Applied Social Psychology, 6*, 69–75.

Veling, H., & van Knippenberg, A. (2006). Shielding intentions from distraction: Forming an intention induces inhibition of distracting stimuli. *Social Cognition, 24*, 409–425.

Verduyn, P., Delvaux, E., Van Coillie, H., Tuerlinkckx, F., & Van Mechelen, I. (2009). Predicting the duration of emotional experience: Two experience sampling studies. *Emotion, 9*, 83–91.

Veroff, J. (1957). Development and validation of a projective measure of power motivation. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 54*, 1–8.

Veroff, J., Depner, C., Kulka, R., & Douvan, E. (1980). Comparison of American motives: 1957 versus 1976. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1249–1262.

Vohs, K. D., & Faber, R. J. (2007). Spent resources: Self-regulatory resource availability affects impulse buying. *Journal of Consumer Research, 33*, 537–547.

Vohs, K. D., Baumeister, R. F., & Ciarocco, N. J. (2005). Self-regulation and self-presentation: Regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 632–657.

Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M., & Tice, D. M. (2008). Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*, 883–898.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Vytal, K., & Hamann, S. (2010). Neuroimaging support for discrete neural correlates to basic emotions: A voxel-based meta-analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience, 22*, 2864–2885.

Wachtel, P. (1993). *Therapeutic communication*. New York: Guilford Press.

Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 15*, 212–240.
Walton, M. E. et al. (2003). Functional specialization within medial frontal cortex of the anterior cingulate for evaluating effort-related decisions. *Journal of Neuroscience, 23*, 6475–6479.
Watkins, P. C. (2008). *The psychology of gratitude*. New York: Oxford University Press.
Watson, D., & Clark, L. A. (1994). The vicissitudes of mood: A schematic model. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 400–405). New York: Oxford University Press.
Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*, 219–235.
Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 820–838.
Watson, J. B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia: Lippincott.
Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: W. W. Norton.
Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Indivdual differences in the need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1049–1062.
Wegner, D. M. (1989). *White bears and other unwanted thoughts*. New York: Guilford Press.
Wegner, D. M. (1992). You can't always think what you want: Problems in the suppression of unwanted thoughts. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 193–225). San Diego, CA: Academic Press.
Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review, 101*, 34–52.
Wegner, D. M., & Erber, R. (1993). Hyperaccessibility of suppressed thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 903–912.
Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S., III, & White, T. (1987). Paradoxical effects thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 5–13.
Weinberg, A., & Minaker, K. (1995). Council of Scientific Affairs, American Medical Association: Dehydration evaluation and management in older adults. *Journal of the American Medical Association, 274*, 1552–1556, 1995.
Weinberg, R. S., Bruya, L., & Jackson, A. (1985). The effects of goal proximity and goal specificity on endurance performance. *Journal of Sport Psychology, 7*, 296–305.
Weinberg, R. S., Bruya, L., Longino, J., & Jackson, A. (1988). Effect of goal proximity and specificity on endurance performance of primary-grade children. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 81–91.
Weinberg, R. S., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology, 1*, 320–331.
Weinberger, J., Cotler, T., & Fishman, D. (2010). The duality of affiliative motivation. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit motives* (Chapter 3, pp. 71–88). New York: Oxford University Press.
Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3–25.
Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition* (pp. 185–209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548–573.
Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*, 616–622.

Weiner, B., & Graham, S. (1989). Understanding the motivational role of affect: Life-span research from an attributional perspective. *Cognition and Emotion, 3*, 401–409.

Weiner, B., Russell, D., & Learman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In J. Harvey, W.J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2, pp. 59–88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Weiner, B., Russell, D., & Learman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related context. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1211–1220.

Weingarten, H. P. (1985). Stimulus control of eating: Implications for a two-factor theory of hunger. *Appetite, 6*, 387–401.

Weinstein, N. D. (1984). Why it won't happen to me: Perceptions of risk factors and susceptibility. *Health Psychology, 3*, 431–457.

Weinstein, N. D. (1993). Optimistic biases about personal risks. *Science, 155*, 1232–1233.

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 222–244.

Weinstein, N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Motivational determinants of integrating positive and negative past identities. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, 527–544.

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality, 46*, 397–413.

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2013). The integrative process: New research and future directions. *Current Directions in Psychological Science, 22*, 69–74.

Weiss, J. M. (1972). Psychological factors in stress and disease. *Scientific American, 226*, 104–113.

Weiss, J. M., & Simson, P. G. (1985). Neurochemical basis of stress-induced depression. *Psychopharmacology Bulletin, 21*, 447–457.

Weiss, J. M., Glazer, H. I., & Pohorecky, L. A. (1976). Coping behavior and neurochemical changes in rats: An alternative explanation for the original learned helplessness experiments. In G. Serban & A. King (Eds.), *Animal models in human psychobiology*. New York: Plenum Press.

Welling, H. (2003). An evolutionary function of the depressive reaction: The cognitive map hypothesis. *New Ideas in Psychology, 21*, 147–156.

Westen, D. (1990). Psychoanalytic approaches to personality. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 21–65). New York: Guilford Press.

Westen, D. (1991). Social cognition and object relations. *Psychological Bulletin, 109*, 429–455.

Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin, 124*, 333–371.

Westen, D., Klepser, J., Ruffins, S. A., Silverman, M., Lifton, N., & Boekamp, J. (1991). Object relations in childhood and adolescence: The development of working representations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 400–409.

Whalen, P. J. (1999). Fear, vigilance, and ambiguity: Initial neuroimagining studies of the human amygdala. *Current Directions in Psychological Science, 7*, 177–187.

Whalen, P. J. (2007). The uncertainty of it all. *Trends in Cognitive Science, 11*, 499–500.

Wheeler, L., Reis, H. T., & Nezlek, J. (1983). Loneliness, social interaction, and sex roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 943–953.

White, J. (1978). *Rejection*. Boston: Addison-Wesley.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297–333.

White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 8, pp. 97–141). Lincoln: University of Nebraska Press.

Wicker, B., Keysers, C., Plailly, J., Royet, J., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2003). Both of us disgusted in my insula: The common neural basis of seeing and feeling disgust. *Neuron, 40*, 655–664.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Descriptive and prescriptive definitions of emotion. *Emotion Review, 2*, 377–378.

Wieber, F., von Suchodoletz, A., Heikamp, T., Trommsdorff, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). If-then planning helps school-age children to ignore attractive distractions. *Social Psychology, 42*, 39–47.

Wiechman, B. M., & Gurland, S. T. (2009). What happens during the free-choice period? Evidence of a polarizing effect of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Journal of Research in Personality, 43*, 716–719.

Wiederman, M. W. (1993). Evolved gender differences in mate preferences: Evidence from personal advertisements. *Ethology and Sociobiology, 13*, 331–352.

Wiersma, U. J. (1992). The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 65*, 101–114.

Wilder, D. A., & Thompson, J. E. (1980). Intergroup contact with independent manipulations of in-group and out-group interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 589–603.

Williams, D. R., & Teitelbaum, P. (1956). Control of drinking by means of an operant conditioning technique. *Science, 124*, 1294–1296.

Williams, G. C., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care, 21*, 1644–1651.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 115–126.

Williams, G. C., King, D., Nelson, C. C., & Glasgow, R. E. (2005). Variation in perceived competence, glycemic control, and patient satisfaction: Relationship to autonomy support from physicians. *Patient Education and Counseling, 57*, 39–45.

Williams, G. C., Patrick, H., Niemiec, C. P., Williams, L. K., Divine, G., Lafata, J. E., Heisler, M., Tunceli, K., & Pladevall, M. (2009). Reducing the health risks of diabetes: How self-determination theory may help improve medication adherence and quality of life. *The Diabetes Educator, 35*, 484–492.

Williams, G. C., Sharp, D., Levesque, C. S., Kouides, R. W., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Testing a self-determination theory intervention for motivating tobacco cessation: Supporting autonomy and competence in a clinical trial. *Health Psychology, 25*, 91–101.

Williams, J. G., & Solano, C. H. (1983). The social reality of feeling lonely: Friendship and reciprocation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*, 237–242.

Williams, L. A., & DeSteno, D. (2008). Pride and perseverance: The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*, 1007–1017.

Williams, L. A., & DeSteno, D. (2009). Pride: Adaptive social emotion or seventh sin? *Psychological Science, 20*, 284–288.

Williams, S. (1998). An organizational model of choice: A theoretical analysis differentiating choice, personal control, and self-determination. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, 124*, 465–492.

Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 453–466.

Wilson, T. D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilson, T. D., Centerbar, D. B., Kermer, D. A., & Gilbert, D. T. (2005). The pleasures of uncertainty: Prolonging positive moods in ways people do not anticipate. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 5–21.

Windle, M. (1992). Temperament and social support in adolescence: Interrelations with depression and delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 1–21.

Winefield, A. H. (1982). Methodological differences in demonstrating learned helplessness in humans. *Journal of General Psychology, 107*, 255–266.

Winefield, A. H., Barnett, A., & Tiggemann, M. (1985). Learned helplessness deficits: Uncontrollable outcomes or perceived failure? *Motivation and Emotion, 9*, 185–195.

Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 88*, 397–410.

Winson, J. (1992). The function of REM sleep and the meaning of dreams. In J. W. Barron, M. N. Eagle, & D. L. Wolitzky (Eds.), *Interface of psychoanalysis and psychology* (pp. 347–356). Washington, DC: American Psychological Association.

Winter, D. G. (1973). *The power motive*. New York: Free Press.

Winter, D. G. (1987). Leader appeal, leader performance, and the motive profiles of leaders and followers: A study of American presidents and elections. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 196–202.

Winter, D. G. (1988). The power motive in women and men. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 510–519.

Winter, D. G. (1993). Power, affiliation, and war: Three tests of a motivational model. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 532–545.

Winter, D. G. (2005). Things I've learned about personality from studying political leaders at a distance. *Journal of Personality, 73*, 557–584.

Winter, D. G. (2010). Political and historical consequences of implicit motives. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Eds.), *Implicit motives* (Chapter 14, pp. 407–432). New York: Oxford University Press.

Winter, D. G., & Stewart, A. J. (1978). Power motivation. In H. London & J. Exner (Eds.), *Dimensions of personality*. New York: Wiley.

Winterbottom, M. (1958). The relation of need for achievement to learning experience in independence and mastery. In J. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 453–478). Princeton, NJ: Van Nostrand.

Wirth, M. M., & Schultheiss, O. C. (2006). Effects of affiliation arousal (hope of closeness) and affiliation stress (fear of rejection) on progesterone and cortisol. *Hormones and Behavior, 50*, 786–795.

Wise, R. A. (1996). Addictive drugs and brain stimulation reward. *Annual Review of Neuroscience, 19*, 319–340.

Wise, R. A. (2002). Brain reward circuitry: Insights from unsensed incentives. *Neuron, 36*, 229–240.

Wise, R. A., & Bozarth, M. A. (1984). Brain reward circuitry: Four circuit elements wired in apparent series. *Brain Research Bulletin, 12*, 203–208.

Wismer-Fries, A. B., Ziegler, T. E., Kurian, J. R., Jacoris, S., & Pollak, S. D. (2005). Early experience in humans is associated with changes in neuropeptides critical for regulating social behavior. *Proceedings of the National Academy of Science, 102*, 17237–17240.

Witzel, B. S., & Mercer, C. D. (2003). Using rewards to teach children with disabilities. Implications for motivation. *Remedial and Special Education, 24*, 88–96.

Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 407–415.

Wood, R. E., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 46*, 181–201.

Wood, R. E., Mento, A. J., & Locke, E. A. (1987). Task complexity as a moderator of goal effects: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 72*, 416–425.

Woods, S. C., Seeley, R. J., Porte, D., Jr., & Schwartz, M. W. (1998). Signals that regulate food intake and energy homeostasis. *Science, 280*, 1378–1383.

Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.

Woody, E. Z., Costanzo, P. R., Leifer, H., & Conger, J. (1981). The effects of taste and caloric perceptions on the eating behavior of restrained and unrestrained subjects. *Cognitive Research and Therapy, 5*, 381–390.

World Health Organization (2012). *World health statistics, 2012*. Geneva, Switzerland: Word Health Organization Press. Full report is available at: http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2012/en/

Wortman, C. B., & Brehm, J. W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. *8*, pp. 277–336). New York: Academic Press.

Wren, A. M., Seal, L. J., Cohen, M. A., Brynes, A. E., Frost, G. S., Murphy, K. G., et al. (2001). Ghrelin enhances appetite and increases food intake in humans. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism, 86*, 59–92.

Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity, 2*, 1–20.

Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1494–1508.

Wubben, M. J. J., De Cremer, D., & van Dijk, E. (2012). Is pride a prosocial emotion? Interpersonal effects of authentic and hubristic pride. *Cognition and Emotion, 26*, 1084–1097.

Wyrwicka, W. (1988). *Brain and feeding behavior*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Yang, H., Yang, S., & Isen, A. M. (2013). Positive affect improves working memory: Implications for controlled cognitive processing. *Cognition and Emotion, 27*, 474–482.

Yanovsky, S. Z., & Yanovsky, J. A. (2002). Drug therapy: Obesity. *New England Journal of Medicine, 346*, 591–602.

Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theory of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development, 84*, 970–988.

Yegiyan, N. S., & Yonelinas, A. P. (2011). Encoding details: Positive emotion leads to memory broadening. *Cognition and Emotion, 25*, 1255–1262.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to repidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18*, 459–482.

Yik, M., Russell, J. A., & Steiger, J. H. (2011). A 12-point circumplex structure of core affect. *Emotion, 11*, 705–731.

Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: A survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.

Young, P. T. (1966). Hedonic organization and regulation of behavior. *Psychological Review, 73*, 59–86.

Younger, J. C., Walker, L., & Arrowood, A. J. (1977). Postdecision dissonance at the fair. *Personality and Social Psychology Bulletin, 3*, 284–287.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist, 35*, 151–175.

Zajonc, R. B. (1981). A one-factor mind about mind and emotion. *American Psychologist, 36*, 102–103.

Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist, 39*, 117–123.

Zajonc, R. B., Murphy, S. T., & Inglehart, M. (1989). Feeling and facial efference: Implications of the vascular theory of emotions. *Psychological Review, 96*, 395–416.

Zak, P. J. et al. (2007). Oxytocin increases generosity in humans. *PLoS ONE 2*, e1128.

Zanna, M. P., & Cooper, J. (1976). Dissonance and the attribution process. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. *1*, pp. 199–217). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. M. (2008). The role of interpersonal harm in distinguishing regret from guilt. *Emotion, 8,* 589–596.

Zeelenberg, M., van Dijk, W. W., Manstead, A. S. R., & van de Pligt, J. (1998). The experience of regret and disappointment. *Cognition and Emotion, 12,* 221–230.

Zeelenberg, M., van Dijk, W. W., Manstead, A. S. R., & van de Pligt, J. (2000). On bad decisions and disconfirmed expectancies: The psychology of regret and disappointment. *Cognition and Emotion, 14,* 521–541.

Zhong, C. B., & Liljenquist, K. (2006). Washing away your sins: Threatened morality and physical cleansing. *Science, 313,* 1451–1452.

Zhou, F.-M., Liang, Y., Salas, R., Zhang, L., DeBiasi, M., & Dani, J. A. (2005). Corelease of dopamine and serotonin from striatal dopamine terminals. *Neuron, 46,* 65–74.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner's (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41,* 64–70.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Become a proficient writer: A social cognitive per spective. *Contemporary Educational Psychology, 22,* 73–101.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation-seeking: Beyond the optimal level of arousal.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking.* New York: Cambridge University Press.

Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 1619–1628.

Zuckerman, M., Klorman, R., Larrance, D. T., & Spiegel, N. H. (1981). Facial, autonomic, and subjective components of emotion: The facial feedback hypothesis versus the externalizer-internalizer distinction. *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 929–944.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4,* 443–446.

Zullow, H. M., Oettingen, G., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1988). Pessimistic explanatory style in the historical record: CAVing LBJ, presidential candidates, and East versus West Berlin. *American Psychologist, 43,* 673–682.

Zumoff, B., Strain, G. W., Miller, L. K., & Rosner, W. (1995). Twenty-four-hour mean plasma testosterone concentration declines with age in normal premenopausal women. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism, 80,* 1429–1430.

INDEX DES AUTEURS

A

Aarts, H., 249, 514, 515, 533
Abad, N., 218
Abe, J.A.A., 382, 383
Abramson, L.Y., 314, 315, 317, 326, 331
Achiron, A., 490
Achtziger, A., 252
Ackerman, P.L., 243
Adams, N.E., 295, 297, 301
Addis, D.R., 358
Adelmann, P.K., 408
Adkins, K.K., 477
Adler, T.F., 208, 323
Adolph, E.F., 96
Adolphs, R., 68
Adriaanse, M.A., 249
Affleck, G., 318
Aggleton, J.P., 68
Agnati, L.F., 73
Aharon-Peretz, J., 458
Aiken, P., 109
Ainsworth, M.D.S., 484, 527, 528
Aldao, A., 385, 386
Aldridge, J.W., 70
Alexander, P.A., 445
Algoe, S.B., 453, 455, 462
Alloy, L.B., 312, 313, 314, 315, 317, 326, 331, 386, 443
Altman, J., 305
Amabile, T.M., 142, 145, 147, 243
Ambady, N., 440, 512, 533
Ames, C.A., 22, 232, 274, 276, 277, 278
Amorose, A.J., 186
Anand, B.K., 103
Anderson, A.K., 441
Anderson, C., 223
Anderson, C.A., 24
Anderson, J.R., 326
Anderson, P., 24, 335
Anderson, R., 147, 188
Andreassi, J.L., 15
Angell, A., 107, 110
Angie, A.D., 424
Antoniou, A.A., 418, 419
Appley, M.H., 32, 44, 45, 50, 56, 96
Arana, F.S., 79
Archer, J., 22, 274, 276, 277, 278
Aristote, 32, 33, 466, 490
Arndt, J., 473, 499
Arnett, J., 63
Arnold, M.B., 375, 412, 413, 414, 416
Aronson, E., 16, 273, 282, 283, 284, 285, 509
Arrindell, W.A., 439
Arrowood, A.J., 283
Arsenio, W.F., 388
Ashby, F.G., 75, 390
Ashford, M.L.J., 105
Asmussen, L., 383
Aspinwall, L.G., 492
Assor, A., XI, 142, 160, 174, 178, 476
Astin, J.A., 319
Atkinson, J.W., 13, 21, 22, 28, 40, 44, 50, 200, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 227, 278
Atran, S., 486
Augustine, A.A., 385
Austira, J., 149
Averill, J.R., 366, 376, 439, 443
Avery, R.R., 529
Axelrod, S., 133, 163
Ayduk, O., 355
Ayllon, T., 137
Azar, B., 9, 331, 401
Azrin, N.H., 136, 137

B

Baard, P.P., 179
Bagozzi, R.P., 251
Bailey, J.M., 119, 120, 121
Bailey, J., 149
Bailey, T., 242
Baize, H.R., 120
Baldes, J.J., 240
Baldwin, J.D., 127, 130, 138
Baldwin, J.I., 127, 130, 138
Balleine, B., 73, 79
Banaji, M.R., 226, 504, 505, 508
Bancroft, J., 82, 119
Bandura, A., 28, 40, 44, 46, 50, 167, 231, 236, 237, 240, 242, 243, 245, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 319, 326, 437, 486, 497
Barak, Y., 490
Barbaranelli, C., 298, 301
Barbee, A.P., 115, 117
Barber, B.K., 177
Bargh, J.A., 231, 508, 509, 513, 514, 515, 533
Barlow, D.H., 448
Baroni, S., 402
Barrett, L.C., 316, 317
Barrett, L.F., 377, 388, 420
Bartlett, M.Y., 455, 459
Bartz, J.A., 83
Barzilai, 105
Bassett, D.S., 62
Basson, R., 113, 114, 123
Batson, C.D., 392, 486
Battistich, V., 192
Baucom, D.H., 109
Baumeister, R.F., 9, 28, 189, 190, 191, 193, 198, 217, 231, 243, 329, 331, 332, 350, 351, 352, 353, 355, 360, 486, 487, 493, 497
Baxter, M.G., 66
Bayer, U., 261
Beach, F.A., 35
Beatles, 300
Beaton, A., 156
Beatty, W.W., 107, 108
Beauvois, J.L., 284
Bechara, A., 69
Beck, A.T., 317, 483
Beck, R.C., 102
Beck, S.P., 115, 317
Becker, L.J., 242
Beers, M., 388
Behrens, T.E.J., 59
Bell, A.G., 254
Bell, A.P., 119
Bell, E.A., 103
Belmont, M.J., 142, 186
Bem, D.J., 285
Bench, S.W., 424
Benjamin, L.T., Jr., 45, 50, 56
Bennett, W.I., 107
Benware, C., 142, 144, 147
Bera, S., 528
Berdahl, J.L., 223
Bereby-Mayer, Y., 142
Berenbaum, H., 420
Berenbaum, S.A., 119
Bergman, L.R., 492
Bergmann, G., 466

Berking, M., 383, 447
Berkowitz, L., 326, 439, 507
Berlyne, D.E., XI, 28, 41, 42, 46, 132, 445
Bernard, L.C., 5
Bernard, L.L., 36
Bernieri, F.J., 425, 512
Bernieri, F., 142, 163, 180, 481, 533
Bernstein, J.H., 194
Berridge, K.C., 47, 49, 69, 70, 71, 73, 413
Berry, D.S., 115
Berry, S.L., 107, 108
Best, J.R., 63
Betley, G., 152
Bettencourt, B., 489
Betz, N.E., 299
Bianchi-Demicheli, F., 114, 123
Bianco, A.T., 269
Billington, M.J., 240
Bindra, D., 40, 47
Birch, D., 13, 22, 212
Birch, H.G., 36
Birch, L.L., 112
Birney, R.C., 209, 280
Biswas-Diener, R., 332, 489, 490
Biven, L., 403
Bixler, M.A., 413
Bjelke, B., 73
Black, A., 383
Black, A.E., 143
Blackburn, G., 110
Blackwell, L.S., 271, 272, 273, 288
Blais, M.R., 155
Blanchard, D.C., 68
Blanchard, R.J., 68
Blanchette, J., 424
Blandler, R., 66
Blaney, P.H., 297
Blankenship, V., XI, 207, 212, 213, 214, 221, 222
Blank, P.D., 147, 188
Blass, E.M., 100
Blatt, S.J., 189, 477, 527
Bless, H., 182, 198, 268
Blissett, S.E., 522
Block, J., 476
Block, J.H., 476
Bloom, P., 441
Blumenfeld, P.C., 14, 277
Boden, J.M., 331, 487
Bodmann, S.M., 237
Boggiano, A.K., 142, 143, 147, 187
Bolger, N., 83
Bolles, R.C., 13, 28, 39, 41, 42, 54, 56
Bonanno, G.A., 442, 443
Boneau, C.A., 516
Bongort, K., 21, 22
Bono, G., 455
Boone, A.L., 355
Borecki, I.B., 105
Borkowski, J.G., 339
Bostic, T., 196
Botvinick, M.M., 81
Bowlby, J., 526, 527
Bowles, T., 331
Boyatzis, R.E., 216, 218, 222
Bozarth, M.A., 83
Branden, N., 331
Brand-Miller, J.C.B., 104, 123
Brandstatter, J., 249, 250, 262
Branigan, C., 444
Brans, K., 427
Bratslavsky, E., 350, 360
Brehm, J.W., 28, 44, 282, 283, 318, 320, 326
Brehm, S.S., 318
Brember, I., 331
Breugelmans, S.M., 383, 447, 448
Brewer, E.M., 107
Brewer, M.B., 189
Brickman, P., 214
Bridges, L., 187
Bridwell, L.G., 470
Brigham, T.A., 150
Brobeck, J.R., 104
Brophy, J., 152
Brosch, T., 418
Brothers, L.A., 68
Brouwers, M., 477
Brown, A.S., 530
Brown, D.R., 491
Brown, E.S., 82
Brown, I. Jr.., 296
Brown, J.D., 15, 318, 319, 513, 514
Brown, J.S., 40, 50
Brown, K.W., 194, 524
Bruce, H.M., 111
Bruininks, P., 457
Brunell, A.B., 451
Bruning, R.H., 302, 315
Brunner, S., 186
Brunstein, J.C., 28, 201
Bruya, L., 243
Bryan, J.F., 240
Bryant, F.B., 386
Buckner, C.E., 339
Buck, R., 368, 369, 370, 371, 400
Bugental, D.B., 46, 317
Bumgartner, T., 83
Burdick, H., 209
Burger, J.M., XI, 319
Burke, P.J., 355
Burkhardt, S., 383, 447
Burkley, E., 352
Burn, P., 105, 106
Burns, K.C., 353
Burrows, L., 509
Bush, C.P., 451
Bush, G., 81
Buss, A.H., 483
Buss, D.M., 120, 382
Buston, P.M., 121
Buswell, B.N., 381, 447, 449
Bybee, D., 339
Byrne, A., 391
Byrne, A., 126, 219

C

Cacioppo, J.T., 114, 123, 226, 425
Calaresu, F.R., 68
Calkins, S.D., 388
Calvo, M.G., 410
Cameron, J., 146, 147
Campbell, J.D., 355, 450, 451, 486, 497
Campfield, L.A., 103, 105, 106
Campion, M.A., 234
Camras, L.A., 381
Cannon, W.B., 95, 98, 400
Cantor, N., 333, 339, 391, 392
Caprara, G.V., 298, 301
Cardinal, R.N., 68, 70
Carducci, D., 155
Carlsmith, J.M., 16, 283
Carnelley, K.B., 191
Carnevale, P.J.D., 391, 392
Carnochan, P., 419
Carpenter, K.M., 247
Carroll, M.D., 112
Carstensen, L.L., 190, 383, 395, 425, 444
Carter, C.S., 81
Carter, J., 224
Carter, R., 64
Carter, S., 533
Cartwright-Smith, J.E., 409
Carvallo, M., 189, 190, 198
Carver, C.L., 78
Carver, C.L., 23, 231, 234, 235, 236, 242, 253, 254, 297, 333, 368, 492
Casali, J.G., 126
Casey, B.J., 64, 87
Casio, W.F., 145
Cassidy, J., 526
Cervone, D., 240, 242, 243, 298, 299
Chah, D.O., 239
Chambers, J., 147
Chao, Y.-S., 447
Chapman, E., 301
Chapman, H.A., 441
Charness, N., 349
Chartrand, T.L., 508
Chatzisarantis, N.L., 351, 479, 480
Chen, E.E., 430
Chen, M., 509
Chen, R., 430
Chen, S., 283
Cheng, J.T., 353, 447, 451
Cheon, S.H., XI, 179, 541
Chhina, G.S., 103
Chiba, A.A., 68
Chicoine, E., 240
Chirkov, V.I., 143
Chiu, C., 288
Christenson, S.L., 14
Chua, H.F., 455, 456
Church, M.A., 274, 278, 279, 281, 288
Cialdini, R.B., 247
Ciarocco, N.J., 351
Cicchetti, P., 413
Cichy, K., 496, 499
Cioffi, D., 518
Clark, M.S., 37, 38, 40, 94, 191, 192, 388, 390, 391, 429
Clark, M.S., 206
Clifford, M.M., 189, 306
Clore, G.L., 245, 375, 381, 412
Coates, B., 392
Cochrane, B., 437
Cofer, C.N., 32, 45, 56, 96
Cohen, A.D., 453
Cohen, J.D., 77, 81, 87, 135
Cohen, S., 192
Cohen-Charash, 452
Cohn, J.F., 401
Cohn, M.A., 494
Coifman, K.G., 443
Cole, S.G., XI, 152, 410
Colin, V.L., 383, 484
Collins, A., 245, 375
Collins, J.L., 293

Collins, R.L., 492
Colvin, C., 315
Compton, W.C., 490
Condon, P., 460, 462
Condry, J., 143, 147
Connell, J.P., 14, 155, 156, 177, 186, 193, 341, 342, 481
Connelly, S., 424
Connolly, K., 243, 381
Connor, K., 147
Constantian, C.A., 216, 218
Cooper, H., 173, 207
Cooper, J., 286
Cooper, M.L., 222
Cooper, S., 506, 507
Cooper, W.H., 210
Cordaro, D., 373, 374, 375, 376, 395, 403, 432
Cordova, D.L., 161, 174
Cornelius, R.R., 412
Cornish, K.A., 490
Cosmides, L., 379, 404
Costello, C.G., 314
Costello, J., 318
Cote, S., 388
Cotler, T., 216
Covington, M., 188, 207, 215, 271
Cowley, M.A., 106
Cox, K., 489
Cox, P.D., 296
Cox, R., 470
Coyne, J.C., 191, 381, 427, 443
Cragg, L., 63
Crago, M., 108
Craig, A.D., 74, 75, 87
Craighead, W.E., 134
Crandall, C.S., 108
Crandell, C.J., 477
Crary, W.G., 335
Craven, R.G., 331
Cree, K., 158
Creswell, J.D., 514
Crews, F., 529
Crista, I.A., 387
Critchley, H.D., 76
Crits-Christoph, P., 527
Crombez, G., 20
Crone, E.A., 64
Cross, S.E., 338, 339, 429
Crowne, D.P., 215
Crowson, J.J., Jr., 321
Csikszentmihalyi, I., 183
Csikszentmihalyi, M., 25, 28, 44, 182, 183, 184, 243, 467, 487, 499
Cui, X., 525
Cummings, D.E., 105, 110
Cunningham, M.R., 115, 116, 117, 123
Cunningham, W., 80
Curry, L.A., 322
Custers, R., 514, 515, 533
Cutler, K., 185
Cyranowski, J.M., 119

D

Dalebroux, A., 386
Dall'Osso, B., 402
Damasio, A., 69, 80, 87
Damasio, H., 69, 80, 87
D'Amato, M.R., 45
D'Andrade, R.C., 208
Daniels, M., 497
D'Ardenne, K., 135
Darwin, C.A., 35, 52, 55, 378, 379, 506
Daubman, K.A., 391, 392, 395, 494
Daukantaite, D., 492
David, D., 50, 202, 215, 220, 223, 387
Davidson, R.J., 59, 77, 79, 80, 87, 366, 375, 376, 383, 388, 401, 413
Davies, J., 331
Davis, C.G., 493
Davis, K.E., 421
Davis, M., 68
Davis, M.H., 458
Davis, S., 113
Davis, W.B., 222
Dawes, R.M., 332
Dayan, P., 72
Day, J.D., 339
Dearing, R.L., 411, 447, 451
Deaux, K., 355
De Castro, J.M., 107
deCharms, R., XI, 145, 172, 208, 340
Deci, E.L., 9, 19, 22, 23, 26, 28, 44, 45, 50, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 198, 245, 340, 342, 353, 360, 445, 468, 479, 480, 481, 484, 490, 499
De Cremer, D., 450
De Dreu, C.K.W., 459
de Hooge, I.E., 447, 448
De Houwer, J., 413
de Jong, P.J., 450
de Jong, W., 450
Dekker, J.J., 413
De La Ronde, C., 335
Delisle, J., 477
DeLongis, A., 191
Demaree, H.A., 351
DeMartino, M.F., 40
Dember, W.N., 41, 45, 56
Dembo, T., 260
Dempsey, E.W., 95
DeNeve, K.M., 491
Denson, T.F., 440
Dent, A.L., 174
DePaulo, B., 518
Depner, C., 204
Depue, R.A., 314
Derakshan, N., 424
De Ridder, D.T.D., 249
de Rivera, J., 439
Derryberry, D., 50
Descartes, R., 33, 34, 52, 53, 55
de St-Aubin, E., 493
DeSteno, D., 451, 455, 459, 462
Deutsch, J.A., 104
Deutschlander, S., 123
Devine, P.G., 282, 286
De Volder, M., 211
De Wall, C.N., 353
De Wit, J.B.F., 249
Dholakia, U.M., 251
Di Chiara, G., 72
Dickerson, C., 285
Dickerson, S.S., 82, 87
Dickinson, A., 73, 79
Diener, C.I., 305, 306, 309, 326, 389, 489
Diener, C.I., 231, 331, 489
Diener, C.I., 231, 331, 332, 389, 393, 445, 489, 490
Dienstbier, R.A., XI, 50, 360
Dijk, C., 411, 450, 455, 456, 457
Dijksterhuis, A., 249, 514
Dimberg, U., 425
Dion, S.C., 155, 158
Dirlikov, B., 201
Diserens, C.M., 466
Disney, W., 96, 117, 300
Dizen, M., 420
Dodson, J.D., 42
Dolan, R.J., 87
Dollinger, S.J., 147, 187, 188
Donaldson, C., 420
Donovan, J.M., 117
Dossett, D.L., 240, 245
Douvan, E., 204
Dovidio, J.F., 459
Downie, M., 158
Draganski, B., 87
Drake, J.E., 386, 395
Dreisbach, G., 252
Druss, R.G., 477
Duda, J., 277
Duffy, E., 42
Dukas, 96
Duncan, E., 419, 425
Duncan, N., 484
Dundin, L., 440
Dunker, K., 393
Dunlap, K., 36
Dunn, J., 383
Dweck, C.S., 28, 50, 231, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 288, 305, 306, 309, 310, 326, 546
Dyck, D.G., 477
Dykman, B., 476, 481, 482, 483, 499

E

Eagle, M., 526
Early, S., 321, 331
Earnest, A., 218
Eastwick, P.W., 120
Ebbesen, E.B., 286
Ebert, R., 440
Eccles, J.S., 28, 231, 323, 326
Eccles-Parsons, J.E., 208
Eccleston, C., 20
Edge, K., 305
Edwards, K., 440
Edwards, R., 428
Eelen, P., 413
Eghrari, H., 160
Ehlert, U., 83, 87
Eibl-Eibesfeldt, I., 37, 381, 409
Eidelson, R.J., 218
Einstein, A., 45, 48, 275, 536
Eisenberger, R., 146
Eisenberg, N., 440, 457, 459
Eisenstadt, D., 285
Ekegren, G., 243
Ekman, P., 13, 53, 55, 369, 373, 374, 375, 376, 377, 379, 381, 388, 395, 400, 401, 402, 403, 406, 407, 408,

409, 410, 432, 442, 444, 461, 513
ElGeledi, S., 158
El-Haschimi, K., 112
Elias, C.F., 103
Elliot, A., 514
Elliot, A.J., 22, 23, 28, 77, 142, 192, 193, 194, 215, 239, 240, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 286, 288, 342, 343, 346, 347, 360, 470, 489, 491
Elliot, E.S., 274, 276
Elliot, T.R., 322
Ellison, P.T., 83
Ellsworth, P.C., 16, 375, 395, 400, 408, 411, 412, 416, 420, 433, 440
Elmquist, J.K., 103
Ely, R.J., 336
Ely, T.D., 68
Emlen, S.T., 121
Emmons, R.A., 344, 347, 389, 453, 455, 459, 489, 493
Emmons, R.E., 453, 455, 459
Engeser, S., 185
Entin, E.E., 207, 211, 214
Epel, E.S., 82
Epstein, A.N., 100
Epstein, J.A., 215
Epstude, K., 456
Erber, R., 518
Erdelyi, M.H., 508, 517
Erez, M., 242
Ericsson, K.A., 349
Erst, F., 80, 81
Esses, J.M., 109
Estrada, C.A., 392
Evans, G.E., 319
Evdokas, A., 416
Everitt, B.J., 68
Exline, R.V., 219
Exner, J.E., Jr., 508
Eysenck, H.J., 529
Eysenck, M.W., 424

F

Faber, R.J., 355
Fabes, R.A., 457
Fallon, A.E., 440, 441
Farmakalidis, E., 104
Farmer-Dougan, V.A., XI, 131
Farnham, S.D., 504, 509
Farrer, C., 76, 87
Farrow, D.L., 221
Faulk, K.E., 444
Faust, I.M., 105
Fazio, R.H., 286, 508
Feather, N.T., 207, 457
Feeney, J.A., 191, 528
Fehr, B., 364, 420, 439
Feinberg, R., 146
Fein, S., 24
Feinstein, J.A., 226
Feldman, L.A., 114, 420
Feltz, D.L., 294
Fenigstein, A., 483
Fernald, A., 381
Fernandez-Dols, J.M., 381
Feshbach, S., 47
Festinger, L., 40, 44, 50, 260, 282, 283, 284
Figner, B., 64
Filipp, S., 82
Fincham, F.D., 186, 455
Fincher, K., 441
Finkel, E.J., 120, 351, 355
Finn, P., 119
Fischer, A.H., 425
Fischer, H., 77
Fischer, K.W., 419, 428
Fisher, C.D., 152
Fisher, S., 510, 530
Fishman, D., 216
Fishman, G., 507
Fiske, S.T., 5
Fitness, J., 441
Flegel, K.M., 112
Flett, G.L., 477
Flicker, L., 448
Flier, J.F., 105
Flier, J.S., 123
Flores, S.A., 424
Flowerday, T., 173, 174
Fobes, J.L., 83
Foch, T.T., 112
Foder, E.M., 221
Fogarty, S.J., 393
Fok, H.K., 428
Folkman, S., 301, 386, 414, 415, 493
Ford, B.Q., 437
Ford, J.G., 464, 474, 476, 478
Forest, D., 391
Forster, J., 268, 269
Fortier, M.S., 155
Fowler, P.C., 242
Fowles, D.C., 390
Fox, M.J., 32
Fox, P., 59
Framakalidis, E., 123
Frank, E., 262, 287, 383
Frankl, V.E., 493, 519
Frederick, C.M., 142, 196
Frederick, D.A., 121
Fredricks, 14
Fredrickson, B.L., 28, 420, 444, 455, 465, 494, 495
Freedman, E.R., 480
Freedman, Z.R., 155, 171
Freitas, A.L., 264, 266, 267, 288
Fremouw, W.J., 109
French, J.D., 67
Freud, A., 527
Freud, S., 32, 33, 37, 38, 40, 55, 492, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 515, 516, 517, 520, 521, 522, 526, 530, 531, 533
Frey, K., 398
Fried, C.B., 273, 282, 285
Friedman, R., 252
Friesen, W.V., 13, 400, 401, 406, 407, 408, 409, 442, 444
Frieze, I.H., 294
Frijda, N.H., 368, 375, 380, 381, 395, 411, 412, 416, 433
Frith, C.D., 76, 87
Frodi, A., 187
Froh, J.J., 455
Fromm, E., 189, 471, 486, 502, 516
Frone, M.R., 222
Frost, R.O., 477
Frysinger, R.C., 68
Fujita, F., 261
Fulford, D., 492
Fulmer, C., 264, 265
Furrer, C., 192, 484
Fuxe, K., 73

G

Gable, S.L., 77, 78, 453, 455, 462
Gabriel, S., 189, 190, 198
Gagne, M., 121, 353
Gagnon, J.H., 118, 119
Gailliot, M.T., 352, 353
Galanter, E.H., 46, 232
Galinsky, A.D., 223
Gallagher, M., 68
Gallagher, S.M., 149
Galvan, A., 64, 87
Gardner, H., 45
Gauvin, L.I., 152
Gazzaniga, M.S., 59, 62
Gecas, V., 355
Geller, E.S., 126
Geller, L., 497
Gerard, H.B., 282
Gershoff, E.T., 138, 139, 163
Geva, N., 391
Giacalone, R.A., 284
Giesler, B., 338
Gjesme, T., 211
Gladwell, M., 511, 513
Gladwin, T.E., 64
Glazer, H.I., 318
Gloria, C.T., 444
Glover, G., 87
Goebel, B.L., 470
Goffman, E., 356
Goldberg, B., 517
Goldberg, C., 485, 486, 487
Goldberg, J.H., 372
Goldsmith, H.H., 388
Goldstein, K., 466
Goldstein, T.R., 386
Goleman, D., 362
Gollwitzer, P.M., 231, 248, 249, 250, 252, 261, 262, 533
Gonas, G., 356
Gonzalez, M.F., 104
Good, C., 273
Goodenough, F.L., 409
Goodenow, C., 192, 484
Goodner, V., 150
Goschke, T., 252
Gottlieb, E., 514
Gottman, J.M., 382, 395, 425, 442, 444, 455
Gould, D., 298, 299
Graaf, R., 490
Grady, K.E., 192
Graham, L., 301
Graham, S., 423
Gralinski, H., 271
Gray, J.A., 135, 372, 373, 390, 403
Gray, P.B., 83
Grazziano, P.A., 388
Greenberg, J.R., 282, 331, 335
Greenberg, R.P., 507, 510, 526, 530
Green, C.W., 133, 155, 158
Green-Demers, I., 155, 158
Greene, D., 143, 145, 146, 163
Greeno, C.G., 109, 112
Greenwald, A.G., 226, 286, 504, 505, 509, 515
Gregory, L.W., 247
Greitemeyer, T., 157, 158, 163
Grief, E., 133, 163
Griffin, S., 489
Griffitt, W., 392

Grilo, C.M., 112
Grindle, A.C., 149
Grisham, J.R., 440
Grobler, A., 211
Groeger, J.A., 439, 461
Grolnick, W.S., 142, 143, 172, 179, 187, 192, 484, 529
Gross, J.J., 80, 379, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 395, 413, 420
Gross, N., 355
Grossman, B.S., 142, 147
Groth, G.E., 122
Grow, V.M., 480
Gruen, A., 484
Gruenfeld, D.H., 223
Grunert, S.C., 481
Guay, A.T., 112, 113
Guinote, A., 223
Guisinger, S., 189
Gumora, G., 388
Gunlicks, M., 82
Gunnar, M.R., 82
Gunturken, O., 123
Gurland, S.T., 143, 145, 147
Guskin, K., 186

H

Hackett, G., 299
Haggbloom, S.J., 40
Hagger, M.S., 351, 352, 479, 480
Haidt, J., 380, 381, 440, 441
Hale, J.A., 216, 513
Hall, H.K., 245
Hall, J., 68
Hall, J.F., 40
Hall, J.L., 206
Hall, R.V., 132, 133, 163
Hall, W.G., 100, 101, 104
Halliwell, W.R., 152
Halvari, H., 155, 171
Hamachek, D.E., 477
Hamann, S., 73, 403
Hamann, S.B., 68
Hamer, D.H., 119
Hamm, D., 173, 179
Hammersmith, S.K., 119
Hampton, A.N., 72
Hanson, A.R., 187
Harackiewicz, J., 188, 215, 237, 245, 274, 276, 280, 281
Hardeman, M., 472, 499
Hardin, C., 508
Hardre, P.L., 142, 150, 160
Hareli, S., 457
Hare, T., 64
Hare, T.A., 87
Harlow, H.F., 41, 50
Harmon-Jones, E., XI, 28, 231, 282, 285, 288, 439
Harper, R.M., 68
Harpster, L., 161
Harrington, D.M., 476
Harris, C., 326
Harris, C.R., 381, 449, 462
Harrison, A.A., 120, 123
Harrison, S., 239
Harter, S., 28, 44, 144, 147, 181, 182, 198, 333, 525
Hartmann, H., 520
Harvey, J., 105
Haselton, M.G., 121
Hatfield, D.B., 149
Hatfield, E., 114, 120, 121, 123, 425
Haviland, J.J., 444
Haviland, J.M., 383
Hayden, B.Y., 72, 81
Hazan, C., 507, 527, 528, 533
Healy, S., 216, 218
Heatherton, T.F., 108, 109, 243, 352
Hebb, D.O., 39, 41, 42, 43, 382
Heckhausen, H., 206, 208, 216, 262, 291
Heider, F., 172, 421
Heider, K.G., 442
Heinrichs, M., 83, 87
Heise, D.R., 357
Heller, J.F., 49
Hellhammer, D.H., 82
Helmke, A., 331
Helmreich, R.L., 276, 277
Hemenover, S.H., 385
Hendricks, M., 533
Hennessey, B.A., 142, 147
Herman, C.P., 50, 108, 109, 123, 518, 519
Hernandez, J.A., 423
Herrera, D., 211
Herrick, S., 322
Hervas, G., 443
Hewitt, P.L., 477
Heyman, G.D., 277
Heyns, R.W., 215, 218
Hidi, S., 28, 445
Higgins, E.T., 47, 49, 50, 231, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 281, 288
Hilgard, 46
Hill, C.A., 335, 336
Hill, E., 117
Hill, J.O., 107, 112
Hind, H., 112
Hinsch, C., 218
Hitchcock, J.M., 68
Hochschild, A.R., 430, 431
Hodges, S.D., 458
Hodgins, H.S., 342, 484, 514
Hodgkins, S., 251
Hoebel, B.G., 83
Hoffman, J.M., 68
Hoffman, J.T., 322
Hoffman, M.L., 457, 458
Hoffman, R., 510
Hofmann, T., 419
Hogan, B., 484
Hogg, M.A., 12
Hokoda, A., 186
Holahan, C.J., 299
Holahan, C.K., 299
Holland, R.W., 514, 533
Hollembeak, J., 186
Holleran, S.A., 326
Hollerman, J.R., 12
Holmes, D.S., 408, 512, 517
Holstedge, G., 413
Holt, E.B., 36
Holt, K., 142, 163, 180
Holt, R.R., 503
Holt, S.H.A., 104, 123
Holzberger, D., 298
Hom, H.L., Jr., 143, 163
Hong, Y., 271, 288
Hood, M., 196
Horney, K., 156, 526
Horvath, T., 115
House, R.J., 224
Houser-Marko, L., 344, 345, 346, 499
Howsepian, B., 339
Hoyle, R., 277
Huber, V.L., 243
Huebner, R.R., 381
Huettel, S.A., 75
Hull, C.L., 37, 38, 39, 40, 41, 55, 56, 94, 115, 122, 132, 368
Hulleman, C.S., 237
Hupka, R.B., 407, 408, 421
Hurlemann, R., 123
Hurley, C.M., 410
Husman, J., 160, 211
Huta, V., 171
Hwang, H.C., 410, 451
Hyman, S.E., 73

I

Idson, C.I., 268
Ilgen, D.R., 239, 240
Inbar, Y., 441
Inglehart, M., 405
Inkster, J.A., 283
Inoshita, O., 242
Inouye, D.K., 296
Iran-Nejad, A., 389
Irving, L.M., 326
Irwin, W., 80, 413
Isaacson, R.L., 219
Isen, A.M., XI, 24, 28, 75, 390, 391, 392, 393, 395, 494
Ivry, R., 59
Iwata, B.A., 133, 136
Iwata, J., 413
Iyengar, S., 174
Izard, C.E., XI, 11, 22, 28, 30, 53, 55, 363, 364, 365, 368, 373, 375, 377, 378, 380, 381, 382, 383, 395, 404, 405, 406, 408, 409, 432, 442, 444, 445, 446, 549
Izuma, K., 143, 163

J

Jack, R.E., 320, 410
Jackson, A., 243, 298
Jackson, L., 147
Jackson, R.J., 217, 219, 243, 298
Jackson, S.A., 182, 185, 188
Jacobs, P.D., 312
Jacobs, W.J., 518
Jaffe, K., 191
James, W., 35, 36, 37, 40, 50, 52, 55, 399, 400, 401, 402
Jang, H., 150, 160, 161, 163, 176, 179, 186, 187
Jankowiak, W.R., 117
Janssen, E., 119
Jarvis, W.B., 226
Jazairi, H., 551
Jeffrey, D.B., 112, 373, 403
Jenkins, J.M., 368
Jenkins, S.R., 6, 204, 208, 215, 485
Jetton, T.L., 445
John, O.P., 40, 42, 50, 208, 220, 300, 318, 386, 387, 466
Johnson, C.L., 112
Johnson, M.M.S., 395
Johnson, P.R., 105
Johnson, R.P., 126

Johnson, V.E., 113
Johnson-Laird, P.N., 375, 379, 395, 412, 416
Johnston, R.E., 24, 381, 391
Joiner, T.E., 444
Jones, A., 441
Jones, E.E., 421
Jones, F.C., 133, 163
Jones, L.L., 631
Jones, M.R., 45, 50, 56
Jordan, M.R., 300
Jose, P.E., 418, 419
Josephs, R.A., 82, 518
Joule, R.V., 284
Joussemet, M., 142, 148

K

Kaczala, C.M., 208
Kagan, J., 49
Kahneman, D., 240, 508, 511
Kahn, J.H., 517
Kalin, R., 222
Kalisch, R., 87
Kalogeris, T.J., 104
Kamins, M., 272, 273
Kanat-Mayman, Y., 476
Kanfer, R., 243
Kaplan, H., 160, 276, 476
Kaplan, N., 526
Kapp, B.S., 68, 413
Karabenick, S.A., 207, 214
Karademas, E.C., 387
Karren, R.J., 238
Kasser, T., 143, 170, 194, 196, 346, 347, 465, 470, 479, 489, 491
Kassinove, H., 440
Kassirer, J.P., 107, 110
Kast, A., 147
Katz, I., 142, 174
Katz, J., 335
Katzman, M., 477
Kawabata, M., 184, 185
Kay, A.C., 514
Kazdin, A.E., 134, 296
Keane, S.P., 388
Keating, C.F., 117
Keenan, M., 149
Keesey, R.E., 106, 107, 123
Keith, P.M., 335
Keller, J., 182, 198, 264, 265, 268
Keller, H., 275
Kelley, H.H., 21
Kelley, M.L., 149
Kelly, A.E., 517
Kelly, D.D., 119
Keltner, D., 379, 380, 381, 382, 424, 440, 442, 447, 449
Kemeny, M.E., 82, 87, 402
Kemper, T.D., 420
Kennedy, J.F., 220, 224
Kenrick, D.T., 121, 122
Kessler, R.C., 528
Keyes, C.L.M., 328, 487
Kieffer, S.C., 271
Kihlstrom, J.F., 333, 509
Kilpatrick, S.D., 453
Kilts, C.D., 68
Kimble, G.A., 23
Kim, E.J., 179
Kim, D.A., 441
Kim, S.H., 452
Kim, Y., 194
Kimeldorf, M.B., 453
Kimes, L.A., 486
Kindermann, T.A., 14, 193
King, K., 155
King, L., 393, 445
King, L.A., 481
Kinney, R.F., XI, 231, 262
Kirkpatrick, L.A., 218
Kirschbaum, C., 82, 83, 87
Kirsch, P., 115
Kirshnit, C., 217, 219
Kirson, D., 422, 433
Kitayama, S., 429
Klauer, T., 82
Kleck, R.E., 409, 440
Kleiber, D.A., 208
Klein, H.J., 239, 240
Kleinman, S., 430
Klesges, R.C., 107, 108, 112
Klien, G., 41
Kligyte, V., 424
Kling, A.S., 68
Klinger, M.R., 515
Klinnert, M.D., 381
Klohnen, E.C., 528
Klose, D.A., 485, 487
Knauss, M.R., 112
Knee, C.R., 271, 342
Knobe, J., 441
Knock, D., 80, 81
Knox, R.E., 283
Knutson, B., 75, 76, 87
Koch, S., 56, 499
Koestner, R., 9, 142, 143, 145, 147, 148, 152, 155, 158, 163, 173, 180, 187, 201, 202, 240, 241, 481, 484, 513
Kohn, A., 143, 144, 146, 147, 149, 156
Kohut, H., 318
Kolb, B., 73
Kolb, J., 506, 507
Kosfeld, M., 83, 115
Koulack, D., 510
Kowalski, P.S., 274
Kozub, F.J., 101
Kramer, D.A., 383
Kramer, M., 510
Kramer, P.D., 75
Kramer, R., 482
Krampe, R.T.C., 349
Krantz, P.J., 149
Kranzler, J., 293
Krapp, A., 445
Krause, S., 218, 219, 221
Kraut, R.E., 24, 381, 391
Krettek, J.E., 413
Kringelbach, M., 69, 71, 413
Kruglanski, A.W., 226, 252, 258, 269, 486
Krull, D.S., 335
Kucznarski, R.J., 112
Kuhl, J., 207, 213, 215, 260
Kuhnen, C.M., 75, 76, 87
Kuhn, T.S., 48
Kulik, J.A., 218
Kulka, R., 204
Kunter, M., 298
Kuo, Z.Y., 36, 56
Kuppens, P., 459
Kurokawa, M., 429
Kuypers, H.G.J.M., 413

L

Lac, A., 5
Lachman, R., 45
Lagattuta, K.H., 450
La Guardia, J.G., 179, 189, 198
Laibson, D.L., 81, 87
Laird, A., 59
Laird, J.D., 393, 407, 408
Lakie, W.L., 215
Lambert, N.M., 455
Lane, J.D., 509, 517
Lane, K.A., 504
Lane, M.D., 107
Lange, C., 399, 400, 402
Langer, E.J., 315, 319
Lang, P.J., 400
Lansing, J.B., 218
Lanzetta, J.T., 409
Lapointe, A.B., 321
LaPointe, K.A., 477
LaPorte, R.E., 240
Larrick, R.P., 24
Larsen, D.B., 489
Larsen, D.B., 398, 408
Latham, G.P., 28, 46, 50, 231, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 254
Lau, H., 87
Laurent, S.M., 242, 458
Lavrakas, P.J., 115
Lazarus, R.S., 28, 46, 53, 55, 243, 301, 318, 369, 375, 386, 412, 414, 415, 416, 423, 432, 433
Leary, M.R., 189, 190, 191, 193, 198, 217, 483
Leavitt, K., 226
LeDoux, J.E., 69, 366, 369, 403, 404, 413
Lee-Chai, K., 533
Lee, H.J., 114
Lee, K.A., 525
Lee, W., 59, 75, 76
Leeka, J., 388, 390
Lefcourt, H.M., 522
Leggett, E.L., 274, 275, 276
Lehman, S., 446
Leippe, M.R., 285
Lekes, N., 240
Lelwica, M., 444
LeMay, E.P., Jr., 191
Lench, H.C., 424
Lengfelder, A., 249
Lens, W., 142, 160, 173, 211, 340, 445
Leone, D.R., 160
Leon, I., 40, 50
Lepes, D., 142
Lepore, S.J., 192
Lepper, M.R., 143, 145, 146, 148, 161, 163, 173, 174
Lerner, J.S., 372, 424, 440
Levenson, R.W., 367, 370, 373, 379, 382, 383, 387, 395, 400, 401, 402, 404, 408, 425, 432, 440, 444
Levesque, C., 513
Levin, P.F., 392
Levin, R., 391, 510
Lewin, K., 29, 40, 260
Lewinsohn, P.M., 319
Lewis, M., 319, 447
Liberzon, I., 366
Liesl, 471
Li, J., 428
Li, N.P., 121
Lilhenquist, K., 442

Liljeholm, M., 70
Lim, M.M., 83
Lindgren, H.C., 219
Lin, D.M.-S., 288
Lin, Y., 219
Lindsley, D.B., 42
Linehan, M.M., 339
Linnenbrink, E.A., 276
Linsenmeier, J.A., 121
Linton, S., 440
Lipp, O.V., 437
Lischetzke, T., 420
Locke, E., 28, 44, 46, 50, 231, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 254
Loevinger, J., 28, 507, 520
Loewenstein, G., 87, 108
Loftus, E.F., 515
Lopes, P.N., 388
Lopez, S.J., 322, 467, 487, 488, 496, 499
Lord, R.G., 234
Lorenz, K., 37
Losier, G.F., 155
Losoff, M., 218, 219
Louie, J.Y., 430
Louro, M.J., 236
Lowell, E.L., 206
Lowe, M.R., 109
Lowery, L., 440
Lowney, P., 112
Luborsky, L., 527
Lucas, R.E., 452, 453, 464, 489
Lustgarten, N., 239
Luyckx, K., 173
Lynch, J.H., 191, 192
Lyubomirsky, S., 393, 443, 445

M

Mack, D., 109
MacLeod, A.K., 391
Madsen, K.B., 40
Maehr, M.L., 208, 276, 278
Magee, J.C., 223
Magoun, H.W., 42
Mahler, H.I.M., 218
Mahoney, E.R., 115
Mahoney, M.J., 134
Maier, S.F., 18, 305
Maier, S.M., 150
Maier, W., 123
Main, M., 526
Maisel, N., 453, 462
Malenka, R.C., 73
Mallan, K.M., 437
Malle, B.F., 457
Mallett, C.J., 184, 185
Malmo, R.B., 42
Malone, P.S., 298
Manderlink, G., 215, 245
Mandler, G., 382, 400
Mandrup, S., 107
Mangun, G.R., 59
Manian, N., 264, 265
Manly, J.B., 143
Manoogian, S.T., 147, 188
Mansfield, E., 493
Manstead, A.S.R., 380, 402, 425, 428, 431, 450, 456, 459
Marazziti, D., 114, 402
Marien, H., 515, 533
Marks, J.D., 68
Markus, H., 44, 46, 231, 333, 334, 335, 338, 339, 360, 429
Markwith, M., 441, 461
Marlatt, G.P., 518
Marlowe, D., 215
Marques, S.C., 496, 499
Marsh, A.A., 440
Marsh, H., 9, 185, 331
Martin, A.J., 182
Martin, C., 158
Martin, J.J., 185
Martin, L.L., 408
Martin, R.A., 522
Mascolo, M.F., 428
Masling, J., 530
Maslow, A.H., 32, 40, 45, 46, 50, 93, 217, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 482, 485, 486, 490, 497, 498, 499
Mason, A., 221, 222
Mason, A., 355
Masters, W.H., 113
Mathes, E.W., 470
Matsui, T., 242
Matsumoto, D., 402, 408, 409, 410, 442, 450, 451, 461
Matsumoto, K., 81, 143, 163
Matsumoto, M., 143, 163
Mauss, I.B., 363, 366, 395
May, R., 466, 486, 487, 497
Mazur, A., 117
McAdams, D.P., 216, 217, 218, 219, 220, 221, 493, 494
McArthur, L.Z., 115
McAuley, E., 152
McCall, C., XI, 114
McCarter, L., 395
McCauley, C.R., 440
McCaul, K.D., 408
McClannahan, L.E., 149
McClearn, G.E., 112
McClelland, D.C., 40, 46, 50, 201, 202, 203, 206, 208, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 513
McClure, S.M., 72, 81, 87, 135
McConnell, H.K., 285
McCoy, A.N., 72
McCullers, J.C., 142, 147
McCullough, M.E., 453, 455, 459
McDermott, K.B., 62
McDonald, A.J., 66, 428
McDonald, C.J., 66, 428
McDougall, W., 35, 36
McEachern, A.W., 355
McEwen, B.S., 82
McGinley, H., 117
McGinley, P., 117
McGraw, K.O., 142, 147, 243, 499
McGregor, H., 276, 280
McHugh, P.R., 104
McIntosh, D.N., 405, 407, 409, 432
McKeachie, W.J., 46, 219
McLear, P.M., 115
McNally, R.J., 48
Mead, M., 52
Means, B., 392
Mednick, E.V., 393
Mednick, M.T., 393
Mednick, S.A., 393
Medvec, V.H., 283, 456
Meece, J., 277, 278, 323
Melton, A.M.A., 491
Mento, A.J., 238, 243
Mercer, C.D., 149
Meston, C.M., 113
Meyer, D., 114
Mickelson, K.D., 528
Midden, C., 249
Midgley, C., 278
Mikulincer, M., 307, 309, 321, 326, 386
Milholland, J., 219
Miller, C.J., 492
Miller, D., 278
Miller, D.L., 149
Miller, E.K., 77
Miller, G.A., 232
Miller, G.E., 254
Miller, L.K., 104
Miller, N.E., 39, 40, 41, 46, 104
Miller, P.H., 63
Miller, S.D., 278
Miller, R.S., 448
Millman, L., 441
Millon, T., 318
Mills, J., 28, 191, 231, 282, 284, 285, 288
Milner, P., 83
Mims, V., 173
Minaker, K., 99
Mineka, S., 390, 403, 437
Mirenowicz, J., 72
Mischel, W., 34, 355, 392
Mitchell, S., 507, 526
Mitchell, T.R., 240
Mitchison, G., 510
Mittelman, W., 468
Moeller, G.H., 208
Moffitt, A., 510
Moller, A.C., 143, 174, 192, 193, 198, 353
Moltz, H., 37
Money, J., 113, 119
Monroe, S.M., 314
Montague, P.R., 72
Mook, D.G., 96, 100, 101
Moon, I.S., 179, 541
Moors, A., 395, 411, 413, 416, 433
Moran, T.H., 104
Morgan, C., 161
Morgan, C.D., 200
Morgenson, G.J., 68
Morse, R.C., 515
Moruzzi, G., 42
Mosher, R., 146
Moskowitz, G.B., 250
Mossholder, K.W., 243, 245
Moulds, M.L., 440
Mouratidis, A.A., 445
Mowrer, H., 50
Mudar, P., 222
Muehlenhard, C.L., 486
Mueller, C.M., 272, 273, 274, 288
Mulligan, K., 364
Mumme, D., 186
Munarriz, R., 113
Munster Halvari, A.E., 155
Munzberg, H., 106
Muraven, M., 350, 351, 352, 353, 360
Murayama, K., XI, 143, 163
Murphy, S.T., 405
Murray, E.A., 66
Murray, H.A., 41, 93, 200, 508
Myers, M., 458
Myers, M., 106

N

Nadel, L., 518
Nagy, D., 387
Nair, A.C., 72
Nakamura, J., 183, 184
Nasby, W., 393
Nath, R., 240
Nation, K., 63
Neemann, J., 333
Neher, A., 497
Nemeroff, C., 441
Neuberg, S.L., 226
Newby, T.J., 160
Newell, A., XI, 232
Newman, E.B., 400
Newman, R.S., 277
Newsom, J.T., 226
Nezu, A.M., 522
Nezu, C.M., 522
Nicholas, K., 117
Nicholls, J.G., 276
Niedenthal, P.M., 392
Niedenthal, P., 339
Nielsen, T.A., 489, 490
Niemiec, C.P., 167, 170, 178, 489
Niezink, L., 457
Nils, F., 427
Nisbett, R.E., 143, 145, 315
Nix, G.A., 142, 143, 173, 179
Nixon, M., 224
Noels, K., 156
Nolen-Hoeksema, S., 186, 385, 386, 443, 493
Nolen, S.B., 276
Noller, P., 428, 528
Nosek, B.A., 226, 504
Nowicki, G.P., 391, 392, 395, 494
Ntoumanis, N., 158, 159, 186
Nummenmaa, L., 410
Nurius, P., 338, 339
Nystrom, L.E., 135
Nystul, M.S., 477

O

Oaten, M., 353
Oatley, K., 368, 375, 379, 395, 412, 416, 419, 425
O'Brien, F., 137
Ochsner, K.N., 80, 83, 413
O'Connor, C., 422, 433
O'Doherty, J., 63, 70, 72, 79
Oettingen, G., 247, 248, 249, 261, 492
Ohman, A., 403, 437, 438, 439
Oikawa, M., 514
Okada, A., 242
Olatunji, B.O., 441
Olds, J., 41, 50, 83, 84, 132
Olson, B.C., XI, 152
O'Malley, S., 155, 171
Omelich, C.L., 207, 215, 271
Omura, M., 150, 160
Orbell, S., 248, 251
Orehek, E., 486
Orlick, T.D., 146
Orth, U., 383, 447
Ortony, A., 245, 375, 412, 416
Osterman, K.F., 192
Otis, N., 110
Overskeid, G., 173
Oyer, M., 174
Oyserman, D., 338, 339
Ozer, E.M., 294, 297, 301, 303, 326

P

Pace, G.M., 133
Pagliassotti, M.J., 112
Paik, A., 112
Pais-Ribeiro, J.L., 496, 499
Paixao, M.P., 211
Pajares, M.F., 231, 293, 301
Pallak, S.R., 146
Palmer, B., 420
Pang, J.S., 200, 201, 206, 210, 513
Panksepp, J., 369, 370, 373, 374, 402, 403
Paris, A.H., 14, 126, 332
Park, C.L., 495
Park, C., 316, 487
Park, N., 488, 493, 499
Park, R., 333
Parker, L.E., 173
Parker, W., 477
Parkes, A.S., 111
Parkinson, B., 411, 430, 431
Parkinson, J.A., 68
Parks, G.A., 518
Parra, C.E., 87
Parrott, W.G., 452
Parsons, O.A., 208, 401
Pascoe, J.P., 413
Pastorella, C., 301
Patall, E.A., 173, 174
Patrick, B.C., 154, 160, 171, 189, 198
Patrick, R., 392
Paul, J.P., 119
Paulus, M.P., 76
Pavey, L., 157, 158, 163
Pavlov, I., 40
Peake, P., 355
Pecina, S., 71
Pelham, B.W., 335, 336, 338, 339
Pelletier, D., 159
Pelletier, L.G., 23, 110, 155, 158, 159, 366
Pennebaker, J.W., 493, 518
Penner, L.A., 459
Penn, J., 87
Pensgaard, A., 158
Pereg, D., 386
Perkins, F.T., 400
Perls, F.S., 466
Perry, D., 458
Perry, B.C., 240
Pert, C.B., 73
Pessiglione, M., 71, 87
Peters, D., 496, 499
Peters, J.C., 107, 112
Peters, M.L., 450
Peters, R.S., 40
Peterson, C., 18, 305, 309, 311, 316, 317, 319, 467, 487, 488, 492, 495, 499
Petocz, P., 104, 123
Petty, R.E., 226
Pfaffmann, C., 42, 101, 102
Pham, L.B., 246, 247
Phan, K.L., 366
Philipp, A., 298
Piaget, J., 40
Pierce, G.R., 191
Pierce, K.L., 149
Pierce, W.D., 146, 147
Pieters, R., 236, 452, 453, 462
Pietromonaco, P.R., 82, 191
Pietsch, J., 301
Pike, C.L., 115, 117
Pillard, R.C., 119
Pilon, D.A., 208, 218
Pintrich, P.R., 48, 56, 347, 360
Pipe, K., 158
Pittman, T.S., 49, 145, 147
Pitzer, J.R., 193
Pizarro, D.A., 441
Plant, R.W., 155, 171
Platt, M.L., 72
Plutchik, R., 371, 372, 373, 374, 379
Poehlman, T.A., 226, 505
Pogue-Geile, M.F., 112
Pohorecky, L.A., 318
Polivy, J., 46, 50, 108, 109, 123, 518, 519
Pond, R.S., 420
Porte, D., Jr., 104
Potter, S.H., 429
Powell, M.C., 191
Powelson, C.L., 189, 192, 484
Powers, J., 82
Powers, T.A., 240
Powers, W.T., 219
Powley, T.L., 106, 123
Prebble, S.C., 358
Premack, D., 132
Pressley, E., 349
Prest, W., 238, 240
Preuschoff, K., 76
Pribram, K.H., 46, 232
Price, J.L., 413
Price, L.H., 21
Price, R.A., 112
Prochaska, I.J., 354
Przybylski, A.K., 158, 171, 172
Puca, R.M., 262, 263
Pu, J., 351
Punzo, D., 339
Pyszczynski, T., 331, 335

Q

Qualls, D.L., 490
Quattrone, C.A., 16
Quinlan, D., 496

R

Rachman, S., 518
Ramamurthi, B., 68
Rand, A., 34
Rapaport, D., 45
Rapson, R.L., 114, 123, 425
Raskoff, A., 392
Rathunde, K., 183, 184
Ravlin, S.B., 246
Raynor, J.O., 207, 211, 214
Read, N.W., 104
Reavis, R.D., 388
Reber, A., 519
Reese, L., 295, 301
Reeve, 14, 59, 75, 76, 82, 142, 145, 150, 152, 160, 168, 173, 174, 175, 176, 179, 182, 186, 187, 188, 198, 392, 407, 446, 494, 541
Regan, D.T., 455
Regenbogen, C., 457
Reid, G., 188
Reid, R., 155, 158

Reifman, A.S., 24
Reis, D.J., 413
Reis, H.T., 77, 147, 171, 188, 190, 194, 196, 198
Reisenzein, R., 411, 419
Reisetter, M.F., 173
Renninger, K.A., 28, 445
Repucci, N.D., 305, 306
Reschly, A.L., 14, 170
Retting, R.A., 149
Reynolds, P.C., 381
Reynolds, R.E., 445
Reznick, J.S., 147, 188
Rheinberg, F., 185
Richards, A., 424
Richeson, J.A., 512, 533
Ricks, T.E., 126
Riecken, H.W., 284
Rigby, S., 154, 155, 158, 342, 481
Rimé, B., 380, 426, 427, 428, 433
Risemberg, R., 349
Ritvo, L.B., 506
Rivkin, I.D., 246
Roberts, G.C., 50, 431
Robertson, R., 133, 163
Robinson, 335, 339, 351, 357, 360
Robinson, J.C., 173
Robinson, T.E., 71, 73
Robins, R.W., 318, 407, 450, 451, 462
Roby, T.B., 41
Rodin, J., 47, 96, 112, 319
Roese, N.J., 456
Rogers, C.R., 28, 40, 41, 46, 190, 466, 467, 472, 473, 474, 476, 478, 482, 483, 484, 485, 487, 490, 497, 498, 499
Rolf, 471
Roll, D., 137
Rolls, B.J., 100, 102, 103, 107
Rolls, E.T., 68, 69, 100, 102, 104, 107
Romanski, L.M., 69
Roney, C., 281
Ronis, D., 286
Roosevelt, F.D., 224, 362
Roosevelt, T., 224
Roper-Hall, A., 104
Roseman, I.J., 375, 412, 416, 418, 419
Rosen, B., 208
Rosen, J.B., 68
Rosen, R.C., 112
Rosenbaum, M., 103, 107
Rosenberg, E., 401
Rosenberg, E.L., 388
Rosenberg, M., 483
Rosenfeld, P., 284
Rosenhan, D.L., 314
Rosenthal, R., 425
Rosenzweig, A.S., 391
Rose, S., 294
Ross, L., 315, 514
Ross, M., 286
Roth, G., 160, 178, 476, 477, 478
Rothkopf, E.Z., 240
Rotter, J.B., 50
Rowe, E.T., 107
Rowling, J.K., 300
Roy, M., 80
Rozin, P., 440, 441, 461
Rubin, H., 137
Rubin, Z., 221
Rubio, D., 196
Rubio, N., 142
Ruble, D.N., 147
Ruckmick, C.A., 34
Ruderman, A.J., 109
Ruiz-Belba, M.A., 381
Rummel, A., 146
Rush, M.C., 207
Russek, M., 104
Russell, D., 421
Russell, J.A., 364, 388, 389, 395, 410, 420, 429
Russell, M., 222
Rutledge, L.L., 407, 408
Ruvolo, A.P., 338
Ryan, E.D., 215
Ryan, R.M., 9, 22, 23, 25, 26, 28, 45, 50, 56, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 198, 245, 340, 341, 342, 344, 346, 347, 353, 360, 465, 468, 479, 480, 481, 484, 490, 491, 499, 513, 514, 521, 529
Ryff, C.D., 328, 329, 339, 360

S

Saari, L.M., 239
Sabatinelli, 71
Sabourin, S., 155
Sackeim, H.A., 318
Sacks, C.H., 317
Sadalla, E.K., 122
Saeed, L., 120, 123
Sakurai, T., 105, 106
Salomon, G., 299, 372
Salovey, P., 82, 388
Sameroff, A., 168
Sander, D., 418
Sanghera, M.K., 104
Sansone, C., 147, 161, 215
Sanz, J., 315
Saper, C.B., 103
Sarason, B.R., 191, 192
Sarason, I.G., 191
Sayer, A., 82
Schaal, B., 249, 252
Schachter, S., 40, 53, 217, 284, 400
Schad, D.J., 201
Schafer, R.B., 335
Schaps, E., 192
Scharff, D.E., 507, 526
Scharff, J.S., 507, 526
Scheele, D., 114, 123
Scheier, M.F., 231, 234, 235, 236, 242, 253, 254, 333, 368, 483, 492
Scheiner, M.J., 198
Scheinman, L., 177
Scherer, K.R., 364, 369, 371, 375, 380, 381, 395, 411, 412, 416, 417, 419, 433, 439
Scherhorn, G., 481
Schiefele, U., 445, 446
Schmalt, H.D., 263, 280
Schmeichel, B.J., 351
Schmitt, D.P., 120
Schmitt, M., 104
Schneider, D.J., 533
Schrager, S.M., 237
Schraw, G., 173, 174, 446
Schreibman, L., 149
Schroeder, D.A., 459
Schroeder, J.E., 120
Schroeder, S., 170
Schulenberg, S.E., 491
Schuler, J., 93, 185, 186
Schulman, P., 317
Schultheiss, O.C., 28, 201, 206, 216, 513, 514
Schultz, D.P., 34
Schultz, W., 12, 71, 72
Schunk, D.H., 187, 243, 245, 296, 297, 348
Schwartz, A., 177, 179, 189
Schwartz, C.E., 319
Schwartz, G.E., 400
Schwartz, J., 422, 433
Schwartz, A., 422
Schwartz, M.F., 391
Schwartz, M.W., 103, 104, 105
Schwartz, N., 381
Schweizer, S., 386
Sclafani, A., 107, 112
Sears, P.S., 260
Seeley, R.J., 104, 105
Segal, E.M., 45
Segall, M.H., 117
Segraves, R.T., 113
Sejnowski, T.J., 72
Self, E.A., 28
Seligman, M.E.P., 9, 18, 25, 28, 44, 46, 291, 305, 307, 308, 309, 312, 313, 314, 316, 317, 319, 331, 465, 467, 487, 489, 492, 495, 496, 499
Semin, J.R., 380, 402, 450
Sentisk, K., 333
Sepple, C.P., 104
Shaffer, D., 477
Shah, J., 281
Shah, J.Y., 252
Shaikh, A.R., 171
Shamay-Tsoory, S., 458
Shapira, Z., 144, 147
Shapiro, D.H., 319
Shaver, P.R., 218, 376, 386, 419, 420, 422, 429, 433, 444, 507, 527, 528, 533
Shaw, J.C., 232
Shaw, K.N., 239
Sheeran, P., 248, 249, 251, 252
Sheffield, F.D., 41
Sheldon, K.M., XI, 28, 93, 142, 167, 170, 171, 194, 196, 198, 218, 239, 240, 280, 281, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 360, 470, 473, 489, 491, 499
Shell, D.F., 211, 315
Shelton, J., 451
Shen, B., 158, 159
Sherman, R., 457
Sherrod, D.R., 192
Sherwood, H., 305
Shestyuk, A., 402
Shiota, M.N., 402, 430
Shipley, T.E., Jr., 215
Shirey, L.L., 445
Shmueli, D., 351, 352, 353, 354
Shoda, Y., 355
Shohamy, D., 80
Shore, B., 133

Shostrom, E.L., 483
Shulman, R., 286
Sid, A.K., 219
Sierens, E., 173
Sigmon, S.T., 326
Silverman, J.A., 477
Silverman, L.H., 530
Silver, N., 442, 455
Silvia, P.J., 171, 445, 446, 462
Simon, H.A., 232
Simon, L., 282, 283
Simon, W., 118, 119
Simons, J., 160, 211, 340
Simon-Thomas, E.R., 460
Simson, P.G., 75
Singer, B., 328
Singer, J.E., 400
Singer, T., 76, 114
Singh, B., 103
Singh, D., 115
Singh, L., 441
Sinha, R., 401
Skinner, B.F., 40, 132
Skinner, E.A., 14,, 127, 142, 186, 192, 193, 231, 292, 305, 319, 326, 484
Skokan, L.A., 492
Slade, L.A., 207
Slovinec-D'Angelo, M., 158
Smart, L., 331, 487
Smethurst, C.J., 185
Smith, A.C., 430
Smith, C.A., 375, 409, 412, 416, 433
Smith, C.P., 200
Smith, F.J., 103, 105, 106
Smith, H.L., 489, 490
Smith, J.L., 161, 446, 462, 466, 489
Smith, K., 240
Smith, K.S., 70
Smith, M.L., 490
Smith, P.K., 381
Smith, R.G., 133
Smith, R.H., 452, 457
Smith, S.M., 59
Smith, T., 221
Smith-Lovin, L., 335, 339, 357, 360
Smyth, R., 489, 490
Snyder, C.R., 319, 321, 322, 326, 336, 386, 467, 483, 487, 488, 496
Snyder, E., 119
Snyder, M., 286
Sobal, J., 112
Socrate, 32
Soenens, B., 142, 160, 173, 178, 211, 340
Solano, C.H., 191
Solomon, D., 192
Solomon, R.C., 380
Solomon, R.L., 28, 380
Solomon, S., 331, 408
Somerville, L.H., 64
Sorenson, E.R., 409
Sorrentino, R.M., 47, 49, 50, 226
Soussignan, R., 409
Spangler, W.D., 224
Sparks, P., 157, 158, 163
Spasojevic, J., 386, 443
Spence, J.T., 276, 277
Spence, K.W., 40, 466
Spencer, J.A., 109
Spiegelman, B.M., 105, 123
Spitzer, L., 96
Sprecher, S., 120, 121
Springer, D., 107
Squire, S., 108
Staats, H., 149
Stacey, C.L., 40
Stansbury, K., 82
Stanton, S.J., 206
Staub, E., 486, 497
Steca, P., 298
Steele, C.M., 335, 509, 518
Steele, R.S., 220
Steel, R.P., 238
Steen, T.A., 495, 499
Steger, M.F., 493
Steinhard, M.A., 444
Stein, N.L., 76, 298, 373
Stein-Seroussi, A., 337
Steller, B., 262
Stemmler, G., 401
Stephens, A.N., 439, 461
Stepper, S., 408
Stern, J.S., 112
Stets, J.E., 428
Stevens, J., 110, 174
Stevenson, J.A.F., 104
Stewart, A.J., 219, 221, 222, 485
Stiff, C., 351
Stiller, J., 192
Stipek, D.J., 208, 271, 274, 430
Stoess, C., 441, 461
Stoller, D., 515
Stone, C., 218
Stone, J., 285
Stough, C., 420
Strack, F., 408, 427
Strang, H.R., 242
Straub, W.F., 50, 431
Strauman, T., 527
Strauman, T.J., 264, 265
Strayer, J., 425
Striepens, N., 123
Stroud, L.R., 82
Stucke, T.S., 355
Stunkard, A.J., 112
Suh, E.M., 489
Sullivan, H.S., 189, 528
Sullivan, Q., 120, 121
Suppes, T., 82
Susman, E.J., 82
Sussking, J.M., 441
Sutherland, S., 146
Sutton, S.K., 59, 79, 87
Su, Y.-L., 177
Svartdal, F., 173
Swain, N., 496
Swann, W.B., Jr., 147, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 360
Symons, D., 115, 117
Szpunar, K.K., 62

T

Tafrate, R.C., 440
Tamir, M., 437
Tammen, V.V., 152
Tangney, J.P., 355, 411, 447, 448, 451
Tannenbaum, P.H., 439
Tatar, A.S., 387
Taubes, G., 47, 112
Tauer, J.M., 215
Tavris, C., 440
Taylor, C.B., 287, 297, 315
Taylor, I.M., 186
Taylor, S.E., 82, 246, 247, 262, 318, 319, 491, 492, 493
Taylor, S.F., 82, 366
Teague, G., 221
Teasdale, J.D., 393
Tedeschi, J.T., 284
Teevan, R.C., 209
Teitelbaum, P., 100, 102
Tellarou, M.-C., 387
Tellegen, A., 389
ten Have, M., 490
Tennen, A., 318
Terborg, J.R., 240
Terhune, K.W., 219
Terry, K., 339
Tesch-Romer, C., 349
Tesser, A., 334
Tetlock, P.E., 372
Thayer, R.E., 388, 389, 390
Thelen, M.H., 147, 187, 188
Thibodeau, R., 283
Thoman, D.B., 446, 462
Thomas, P.R., 185
Thompson, J.E., 189
Thompson, R.A., 385
Thompson, R.J., 420
Thompson, S., 319
Thorndike, E.L., 40, 135
Thornton, J.W., 312
Thorwart, M.L., 103
Tice, D.M., 28, 350, 351, 352, 353, 360
Tiedens, L.Z., 223, 440
Tierney, J., 231, 350, 352
Tiggemann, M., 318
Timberlake, W., 131
Timpe, R.L., 477
Tindell, A.J., 70
Toates, F.M., 123
Toepfer, S.M., 496, 499
Tolman, E.C., 36, 40
Toman, W., 40
Tomkins, S.S., XI, 53, 55, 368, 373, 404, 407
Tong, E.M., 419
Tooby, J., 379, 404
Tourangeau, R., 408
Trabasso, T., 373
Tracy, J.L., 407, 450, 451, 462
Tranel, D., 69, 87
Trelease, R.B., 68
Tremblay, L., 12
Tronick, E.Z., 381
Trope, Y., 6, 214, 215
Trost, M.R., 122
Trotschel, R., 533
Trudewind, C., 208
Truman, H.S., 224
Trzesniewski, K.H., 271, 288, 451, 546
Tsai, J.L., 430
Tseng, C., 14, 82, 168
Tsoudis, O., 357
Tubbs, M.E., 238, 242
Tucker, D., 50
Tugade, M.M., 420
Tuiten, A., 113
Turiel, E., 383
Turken, A.U., 75, 390
Turner, J.H., 47, 428
Tuson, K., 155, 158
Tyler, L., 133, 163
Tyler, J.M., 353

U

Uchida, Y., 430
Uhlmann, E.L., 226, 505
Urist, J., 527, 529

V

Vaillant, G.E., 317, 522, 524, 525, 533
Valentine, J.D., 391
Vallerand, R.J., VI, XI, 22, 152, 155, 188, 245
Valtin, H., 102, 103
van Aken, M.A.G., 331
van de Ven, N., 452, 453
van Dijk, W.W., 411, 450, 455, 456, 457
van Hooff, J.A.R.A.M., 381
Van Houten, R., 149
van IJzendoorn, M.H., 526
Van Kleef, G.A., 459
van Knippenberg, A., 252
Van Leeuwen, E., 149
Van Mechelen, I., 459
Vansteenkiste, M., 142, 143, 144, 152, 155, 160, 170, 173, 211, 340, 445
Van Veen, V., 81
Veitch, R., 392
Veling, H., 252
Vella-Brodrick, D.A., 496
Verduyn, P., 372
Veroff, J., 204, 215, 221
Vohs, K.D., 28, 351, 352, 355, 360, 493
Vorst, H., 119
Voss, H., 87
Vroom, V.H., 44, 50
Vytal, K., 373, 403

W

Wachtel, P., 507
Wager, T., 366
Wager, T.D., 80
Wagner, S., 100
Wahba, M.A., 470
Walker, L., 283
Walker, R., 301
Wang, M.C., 298
Wanner, E., 222
Wan, W., 288
Waples, E.P., 424
Ward-Hull, C.I., 115
Watkins, P.C., 496
Watson, D., 388, 389, 390
Watson, J.B., 36, 40, 466
Watson, J.M., 62
Watson, M.E., 192
Watson, R.I., Jr., 221
Webster, D.M., 226
Wegner, D.M., 507, 508, 517, 518, 519, 530, 533
Weinberg, A., 99
Weinberg, M.S., 119
Weinberg, R.S., 238, 243, 245, 298, 299
Weinberger, J., 201, 202, 216, 217, 513
Weiner, B., 22, 28, 40, 44, 46, 50, 56, 207, 231, 315, 375, 412, 416, 421, 423
Weiner, B., 457
Weingarten, H.P., 103
Weinstein, N., 155, 158, 171, 172
Weinstein, N.D., 319
Weir, C., 161
Weiss, J.M., 75, 318
Wellborn, J.G., 14, 186, 193
Welsh, J., 126
Wertheimer, M., 40
Westen, D., 28, 318, 507, 508, 516, 526, 528, 529, 533
Whalen, P.J., 69
Whalen, S., 183, 184
Wheeler, L., 190
Wheeler, R.H., 400
Wheeler, S.C., 514
White, J., 300
White, L., 533
White, R.W., 41, 44, 45, 525, 533
White, T.L., 78
White, T., 525
Whitener, E.M., 239, 240
Wicker, B., 74
Wickram, K.A., 335
Widen, S.C., 364
Wieber, F., 252
Wiechman, B.M., 143, 145, 147
Wiederman, M.W., 120
Wiersma, U.J., 146
Wiers, R.W., 64
Wigfield, A., 28, 231, 323, 326
Wiggum, C., 477
Wilder, D.A., 189
Wilhelm, F.H., 40, 395
Williams, D.G., 100, 102
Williams, G.C., 155, 171, 173, 174, 198, 480
Williams, J.G., 198
Williams, J.M., 50
Williams, K., 301
Williams, L.A., 451, 462
Williams, T., 301
Wilson, G.T., 109
Wilson, T.D., 508, 510, 516, 530
Wilson, W., 224
Windle, M., 191, 192
Winefield, A.H., 318
Wing, R.R., 109, 112
Winne, P.H., 348
Winner, L.A., 386, 395
Winson, J., 510
Winterbottom, M., 208
Winter, D.G., 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 485
Wirth, M.M., 206
Wisco, B.E., 443
Wise, R.A., 71, 83, 390
Wisner-Fries, A.B., 192
Wit, A., 149
Witty, T.E., 322
Witzel, B.S., 149
Wojnaroski, P., 238, 240
Wolchik, S., 477
Wolfson, A., 186
Wood, C., 351
Wood, R.E., 242, 243, 294
Wood, R.J., 100
Woods, S.C., 104, 106
Woodworth, R.S., 37
Woody, E.Z., 109
Wortman, C.B., 28, 318, 320, 326
Wozniak, R.H., 445
Wren, A.M., 105
Wrosch, 253, 254
Wubben, M.J.J., 450, 451
Wundt, W., 40
Wurf, E., 338, 339
Wu, S., 429
Wylie, C., 14, 170
Wynn, S.R., 174
Wyrwicka, W., 91, 103

X

Xagoraris, A.E., 69

Y

Yacko, H.A., 514
Yando, R., 393
Yang, H., 393
Yang, S., 393
Yankova, D., 201
Yanovski, J.A., 112
Yanovski, S.Z., 112
Yeager, D.S., 546
Yegiyan, N.S., 424
Yerkes, R.M., 42
Yik, M.S., 388, 429
Yonelinas, A.P., 424
York, M.K., 72
Younger, J.C., 283
Young, L.J., 83
Young, M.J., 391, 392
Young, P.T., 40, 42, 45
Young, W.G., 104
Yousseff, Z.I., 207, 214
Yukl, G.A., 243

Z

Zajonc, R.B., 369, 405, 408
Zak, J., 83
Zak, P.J., 83
Zanna, M.P., 286, 533
Zeelenberg, M., 236, 383, 411, 447, 448, 452, 453, 455, 456, 462
Zelazo, P.D., 80
Zellweger, R., 90
Zhai, Q., 489
Zhong, C.B., 442
Zhou, F.-M., 75
Zhou, M., 142
Zimmer-Gembeck, M.J., 186
Zimmerman, B.J., 231, 347, 348, 349, 360
Zimmerman, S.I., 112
Zuckerman, M(arvin), 28, 132
Zuckerman, M(iron), 147, 173, 187, 271, 409, 481
Zukauskiene, R., 492
Zullow, H.M., 317
Zumoff, B., 113

INDEX DES NOTIONS

A

A Way of Being, 497
Abdos, 238, 240
Absorption, 184
Acceptation de soi, 329
Accouplement, 120-122
Achievement Goal Questionnaire, 279
Activation subliminale, 509, 515
Activité cardiovasculaire, 16
Activité cérébrale, 17, 58, 365, 369, 402-404
Activité Cyberball, 547
Activité électrodermale, 16
Activité musculaire, 16
Activité oculaire, 16
Activité transformationnelle, 168
Activités physiques, 149
Adhésion, 142, 172
Adipogenèse, 107
Adrénaline, 220, 365, 402
Adrénaline (voir Épinéphrine)
Affects, 235-236, 388-393
Affects négatifs (émotions négatives), 43, 59, 66, 175, 178-179, 194, 201, 236, 281, 391
Affects positifs (émotion positive), 5, 28, 43, 66, 180, 206, 216, 235, 390, 513, 536
Affiliation, 5, 21, 77, 93, 114, 141, 178, 189-193, 215-219, 483-484
  conditions qui mobilisent et satisfont, 190-191
  relations communautaires et d'échange, 191
Affront du Moi, 526
Agentivité, 14, 66, 76, 169, 330, 332, 340-347, 358, 417-419
Agents de bord, 430, 431
Agents renforçateurs négatifs, 135-136
Agents renforçateurs positifs, 134
Agitation, 362
Agressivité, 220, 331, 450, 458, 506, 544-547
Aider les autres, 157, 186, 392, 451, 483
Aimer (liking), 73, 190
Aire tegmentale ventrale (ATV), 65, 66, 68, 70-73, 77, 85
Ajustement, 17, 18
Ajustement, 522-526
Alcool (alcoolisme), 102, 108, 109, 155, 221-222
Aliénation, 170
Alimentation, 107-112
Amotivation, 154-155, 158-159
Amour, 217, 429, 468, 477, 483, 494, 527, 551
Amusement, 494
Amygdale, 59-60, 66-70, 76-77, 85, 369, 399, 404, 418
Anagrammes, 181
Androgènes, 111, 113
Anticipation, 12, 72, 202, 205, 348, 473, 523
  attente d'efficacité, 291
  attente de conséquence, 291
Antidépresseurs, 75
Anxiété, 109, 217-218, 280, 301, 438, 522
Anxiété de rejet, 216-217
Anxiété liée à la réussite, 215, 280
Apaisement, 449
Appareil dentaire, 150
Appétit, 103-104
Applications, 6-7, 537-541
Apprentissage, 142, 178, 301, 445, 484, 497
Apprentissage par observation, 140
Apprentissage/compréhension conceptuel(le), 142
Approche cognitive de la motivation, 45-46, 231-232, 245, 322
Approche évolutionniste des émotions, 369, 370, 377, 404
Approche mécaniste de la motivation, 168
Approche top-down, 466
Argent, 133-134, 145, 489
Aspects culturels de l'émotion, 428-431
Aspirations, 473
Aspirations personnelles, 344-347, 481
Associations automatiquement activées, 505
Attachement (styles), 83, 484, 526
Attentats-suicides, 486
Attente de conséquence, 291-292
Attentes d'efficacité, 291-292
Attention, 19-20, 81, 142, 170, 240-241, 351, 445
Attitudes, 226
Attitudes implicites, 226
Attrait physique, 115, 117, 120-121
Attributions, 271, 311, 315-316, 399, 421-424
  émotion et, 391-393
  impuissance acquise, 312-315
  style explicatif, 315-318
Authenticité, 465, 483
Autisme, 149
Autocontrôle, 231, 350-355
  épuisement, 351-352
  réapprovisionnement, 352-353
Auto-efficacité, 44, 231, 262, 293-304, 488, 536
  autonomisation, 302-304
  compétence de l', 298
  effets sur le comportement, 298-301
  programme de formation à la maîtrise, 303-304
  sources, 295-298
  vs besoin de compétence, 301-302

Auto-instruction, 296
Autonomie perçue, 141, 145, 155, 172-173, 194, 329, 468, 488, 536, 541-544
Autonomisation, 302-303
Autorapport, 16-17
Autorégulation, 231, 324, 347-355
Autorégulation autonome, 144-145, 148, 175, 324, 467
Autorenforcement, 339
Autosabotage, 271
Autovérification, 336-338
Avantage, 414-415, 445
Awe, 494

B

Base évolutionniste de la motivation sexuelle, 120-122
Base-ball, 24
Béhaviorisme, 433
Besoin d'affiliation (voir Intimité), 189-193, 197, 215-217, 227
  conditions qui mobilisent et satisfont, 217-218
  dualité de, 217
  établissement et maintien de réseaux interpersonnels, 218
  peur/anxiété, 217-218
Besoin d'appartenance, 463-469
Besoin de cognition, 226
Besoin de fermeture, 226
Besoin de réussite, 201-215, 513
  compétition, 215
  conditions, 214-215
  entrepreneuriat, 215
  modèle d'Atkinson, 44, 208-210
  origines, 208-210
  tâches modérément difficiles, 214
  tendance à éviter l'échec, 209-210
  tendance à approcher la réussite, 209
Besoin de structure, 226
Besoins, 10, 11, 91-94
  définition, 11, 91, 92
  types de, 92-94
Besoins acquis, 202-206
Besoins biologiques (voir Besoins physiologiques)
Besoins de croissance, 468-472
Besoins de déficience, 93, 469
Besoins implicites, 93, 127, 201-203
Besoins physiologiques, 89-122, 468-469
  définition, 91-94
  entrées multiples/sorties multiples, 96-97
  notions de base de la régulation, 94-98
Besoins psychologiques, 92-95, 141, 151, 165-196, 468, 491, 541-542
Besoins psychologiques organismiques, 167-168
Besoins sociaux, 202, 203-204, 226
Bien-être, 143, 171, 178, 268-269, 329, 489, 490-491
Bien-être psychologique, 158, 178, 194, 253-254, 328-329, 483
Bien-être subjectif (voir Bien-être)
Boisson, 100-101
Bondir pour agir, 232
Bonheur, 377, 403, 410, 488-490
Bonheur et bien-être, 489-491
Bottom-up, approche, 466
Bruit, 309, 312-313
Brute, 131, 386, 544
But(s), 5, 46, 93, 174, 211, 229, 344-350, 493
Buts d'apprentissage (voir Buts de maîtrise)
Buts de maîtrise (d'apprentissage), 274-279
Buts de performance, 273-280
  but d'approche de la performance, 275, 278-280
  but d'évitement de la performance, 275, 278-280
Buts extrinsèques, 342, 344
Buts intrinsèques, 342, 473, 481
Buts liés à la réussite, 275-276, 279
  but d'approche de la performance, 279-280
  but d'évitement de la performance, 279-282
  buts de maîtrise, 274-279
Buts personnels, 174, 344, 416, 479

C

Ça, 515-517, 519
Cadre théorique pour comprendre la motivation et les émotions, 17
Caféine, 102
Calme, 178, 265, 297, 464
Casse-tête du choix, 173-174
Causality Orientations Scale, General, 480
Ce qui aurait pu être, 456
Ceintures de sécurité, 144
Centre cérébral de la récompense, 66, 71, 86
Certitude du concept de soi, 336-337
Cerveau, 16, 24, 57-86, 98, 143, 352, 369, 403, 519
Cerveau cortical, 62, 66, 81, 519
Cerveau motivé et émotionnel, 57-85
Cerveau sous-cortical, 62-66, 70, 74, 79-81, 113, 135, 143
Changement du concept de soi, 336-337
Chine, 428-429, 464, 489
Chirurgien, 60
Chocs, 308-309
Choix, 14, 79, 171, 173-174, 275, 283, 298-299, 456
Cognition and Emotion, 51
Cognitions, 10, 11, 50, 231, 424
Coiffeurs, 430, 431
Colère, 362-365, 367-368, 383, 406, 439-440
Combattre ou fuir, 83, 403, 438, 440
Compassion, 21, 190, 362, 414, 436, 443, 459-460
Compatibilité soi/norme, 416-418
Compétence, 5, 11, 93, 141, 151-154, 181-189, 194, 410
Compétence, 182-188, 451, 525, 526
Compétence pour reconnaitre les expressions faciales de l'émotion, 410-411
Compétence socio-émotionnelle, 81
Compétition, 82, 152, 206, 215
Complexe de Jonas, 471
Comportement, 7-10, 13-14, 21-22, 23-24, 127
Comportement visant la réussite, 208, 212
Compulsions internes, 476
Concentration, 142, 182-186
Concept de soi, 46, 231, 330, 332-340, 358
Concordance au soi, 239, 342-344
Concordance du but avec le soi, 239-242, 414, 416
Conditionnement opérant, 130
Conditions du mérite, 474-476
Conductance cutanée, 400
Confiance, 83, 536
Conflit, 81-82, 169-171, 342, 439, 466, 476
Conformation, 132-133
Congruence, 172, 268-269, 417, 478
Connaissances, 399
Connaissances émotionnelles, 378, 420-422, 547-550
Conseils, 169
Conséquences, 130-140
Conservation de l'énergie, 149, 506
Consommation, 212-214
Construction et élargissement, 494
Contagion émotionnelle, 425
Contexte social, 10, 12
Contingence, 311
Contre-régulation, 109
Contrôle (personnel), 185, 311, 319
Contrôle cognitif, 63, 66, 81
Coping, 159, 218, 259, 268, 301-303, 305
Coping (en cas de stress, d'échec ou de menace), 301-303, 305

Cortex cingulaire antérieur, 65, 81-82, 85, 403
Cortex cingulaire antérieur, 65, 66, 81-82, 85
Cortex dorsolatéral préfrontal, 58, 65, 66, 80-81, 85
Cortex médial préfrontal, 367
Cortex orbitofrontal, 65, 66, 69, 71, 72, 79, 80, 85
Cortex préfrontal, 61, 65, 66, 71, 72, 76-78, 85
Cortex préfrontal ventromédian, 65, 66, 69, 80, 85
Cortisol, 82, 402
Coûts, 141-146, 323, 476
Coûts cachés de la récompense, 140-150
Créativité, 142, 178, 180, 243, 294, 393, 444
Critères des émotions de base, 376-377
Critiques, 243, 273, 497
Croissance développementale, 170, 192
Croyances de contrôle personnel, 289-324
Croyances de maîtrise, 231, 305-306
Culpabilité, 375, 379, 380, 383, 414, 423, 436, 448-449
Culture, 253, 355-356, 410, 430
Curiosité, 169, 178, 472
Cycle de la réponse sexuelle, 113-114

D

De l'âme, 466
Deadlines, 145, 280
Déception, 411, 444, 455-456, 459
Décomposition, 170
Défense du Moi, 521-523
Défi, 140, 181-186, 188
Défi optimal, 5, 97, 178, 181-186, 188
  flow, 182-186
  plaisir découlant du, 181-182
Définition de l'effort, 270-272
Définition de la situation, 356
Définition de soi, 485
Définition sociale, 485
Dégoût, 440-442
Dépression, 46, 75, 109, 313-315, 483, 525
Désengagement du but, 253-254
Désir, 73
Désir de contrôle : perspective de la personnalité, sociale et clinique, 319
Désirs (sexuels), 119
Détermination de soi (voir Autonomie)
Détresse (voir Tristesse), 253-254, 301, 442, 458
Développement du Moi, 480, 507-508, 520-522, 530
Développement personnel, 329, 344, 465
Devoirs scolaires, 149
Diabète, 155, 171
Dialectique, 168-169
Dialectique personne-environnement, 168-169
Différenciation, 169, 340-341, 417-419
Différenciation des émotions, 417-419
Difficulté du but, 238, 240
Directive, 145
Discours positifs (voir Persuasion verbale)
Dissonance cognitive, 28, 44, 281-286
  situations suscitant la dissonance, 282-284
  théorie de la perception de soi, 285-286
Distraction, 386
Divergence, 234-235
  affects et sentiments, 235-236
  création de divergence/d'écart, 237
  réduction de divergence/d'écart, 236-237
Dominance, 219-220, 442, 451
Dopamine, 64, 71-73, 75, 135
Douleur, 439, 448, 518
Douleur, 68, 75, 97, 518
Doute, 294-295
Drogues, 72-73, 102
Dualité corps/esprit, 33

E

Écart but-performance, 237-239, 241
Échapper, 136
Échec, 265, 305-306, 315
Échec d'autorégulation, 353-354
École, 46, 129
Écrire, 302, 349
Éducation, 26
Effectance du Moi, 521, 525-526
Effets désirés et non désirés, 144
Efforts, 14, 140, 142, 155, 170, 229, 246-253, 270-272
Efforts pour accomplir un but, 246-253, 259-262, 347, 436
Électroencéphalogramme (EEG), 61, 78
Éloges et critiques par rapport aux habiletés, 272
Émotion, 51
Émotion(s), 2-4, 11, 14, 17, 62, 300-301, 361
  affichage, 368
  aspects des, 397-431
  attributions et, 421-424
  comme système d'affichage, 368
  comme système motivationnel, 368
  complexes au niveau cognitif, 452-460
  construction culturelle des, 428-431
  critères pour les émotions de base, 376-377
  de base, 421, 437-446
  définition, 2, 11, 363-368
  effets sur la cognition, 424-425
  évaluation, 374
  fonction, 377-383, 444
  fonctionnelles *vs* dysfonctionnelles, 382
  fonctions développementales des, 383
  histoire des, 52-53
  humeur et, 388-393
  intercoordination entre les quatre composantes de l', 366-367
  motivation, 367-368, 415-416
  nature multidimensionnelle, 14, 363-365
  partage social, 426-428
  perspective biologique, 369-372, 398-411
  perspective cognitive, 369-372, 411-425
  perspective sociale, 425-428
  problème de la poule et de l'œuf, 371
  questions éternelles, 363-393
  recette éprouvée par le temps, 382
  système motivationnel primaire, 368
  théorie de James-Lange, 399-400
  vision à deux systèmes, 369-371, 382
Émotions destructrices, 362
Émotivité négative (voir Affects négatifs)
Émotivité positive (voir Affects positifs)
Empathie, 426-427, 436, 457-459, 483
Endorphines, 64
Engagement, 253-254
Engagement, 14-15, 142, 169-170, 178, 192-194, 446
Enseignant, 484, 541-544
Enthousiasme, 207
Entraînement, 353
Entrées multiples/sorties multiples, 96-97
Entrepreneuriat, 214-215
Envies, 37, 79, 81
Épuisement de l'ego, 28, 354
Épuisement du Moi. Voir Épuisement de l'ego
Équilibre entre défi et compétence, 185
Eros, 506
Espoir, 206-208, 321-323, 414, 423, 436, 457
  efficacité et attentes de résultats, 321
Espoir d'une réussite, 207
Esprit préconscient, 509
Estime de soi, 9, 178, 330-332, 450, 483, 515
Estomac, 98, 101, 104

État idéal (vs état actuel), 232-235, 265-266
État physiologique, 297
Étreintes, 114
Étude de la guimauve, 355
Évaluation (dans le contexte des émotions), 374, 386-387, 399, 411-425
  arbre décisionnel, 418-419
  cognitivo-motivationnelle-relationnelle, 416
  de l'attribution, 421-424
  définition, 411-412
  Lazarus, théorie de, 414-416
  primaire, 387, 415
  réévaluation, 384, 385, 386-387
  réévaluation fonctionnelle négative, 387
  régimes temporels, 388
  secondaire, 387, 415
  théorie d'Arnold, 413
Éveil/excitation, 41-42, 113-114, 132, 205, 389
  hypothèse en U retourné, 43
  niveau optimal de, 43
Événement important de la vie, 365, 369, 415
Événements et conséquences incontrôlables, 309, 311, 313, 318, 320
Événements externes, 10, 12, 127, 129, 150
Évitement, 136-137
Excitation, 205, 206, 236
Existentialisme, 466, 493
Expérience du radis, 350
Expérience vicariante, 296, 299
Expériences de pointe, 438, 472
Expériences de satisfaction des besoins, 343-344
Expert(ise), 348-350
Exploration, 140, 167, 266, 445
Expression faciale des émotions, 14, 61, 68, 366, 376, 398, 404, 406-407, 410
  compétence dans la reconnaissance, 410-411
Expressions de la motivation, 13-17
Extraversion, 78, 215, 464

F

Facilitateur, 484
Facilitation sociale, 107
Faim, 96-97, 103-111
  appétit à court terme, 103-104
  bilan énergétique à long terme, 105-106
  échec de l'autorégulation, 112
  influences autorégulatrices, 108-109
  influences de l'environnement sur, 108
  modèle exhaustif de la, 110-111
  situations de retenue-libération, 109
  théorie du poids naturel, 106-107
Familles d'émotions, 373, 375-377
Fantasia, 96
Feed-back, 182-188, 205, 242-243, 425
Feed-back de divergence avec le soi, 335-338
Feed-back faciaux, 399, 404-410
Fessée, 138-139
Fibres, 104
Fierté, 206-208, 375, 379, 407, 423, 436, 450-451
Fierté arrogante, 450-451, 461
Fierté authentique, 450-451, 461
Fixation de but, 26, 28, 29, 44, 229-255, 237-246, 488
Fixation de buts à long terme, 244-246, 347-355
Flexibilité, 142, 168, 173, 392
Flexibilité dans la prise de décision, 171, 173
Flow, 5, 28, 43, 182-186, 488, 490, 555
Focus de prévention, 263-268
Focus de promotion, 263-268
Foie, 98, 101
Fonctionnement du soi (Dimension du bien-être), 329-330
Fonctionnement optimal, 143
Fonctions d'adaptation, 379-380
Fonctions des émotions, 377-383
Fonctions sociales, 380-382
Force de l'autocontrôle, 353-354
Formation réticulée, 64-67

G

Ganglions de la base, 66, 69, 70, 72, 85, 404
Gentillesse, 453-455
Gestes du corps, 16
Ghréline, 105-106
Glandes surrénales, 73, 82
Glucose, 61, 98, 103-105, 352-353
Goal Orientation Inventory (GOI), 482
Goût, 101-102, 104, 108
Gratitude, 423, 424, 436, 453-455, 459
Guide du soi lié à un idéal, 267-268
Guide du soi lié à un idéal, 267

H

Habiletés / Capacités, 272, 293, 323
Habitude, 39
Haine, 362
Harmonie, 169-171
Harry Potter à l'école des sorciers, 300
Hédonisme, 127
Hiérarchie à deux niveaux, 470
Hiérarchie des besoins humains, 468-470
Histoire de l'étude de la motivation, 50-52
Histoire de l'étude des émotions, 52-53
Histoire des sciences, 49
Histoire personnelle des comportements, 295-296
Holisme, 466-467
Homéostasie, 95-96, 103
Homophobie, 441
Homosexualité, 119
Honte, 207-208, 379, 383, 411, 414, 423, 436, 447-448, 451
Hormone antidiurétique (vasopressine), 101
Hormone de l'amour, 115
Hormones, 15, 82-83, 105, 111, 192
  cortisol, 82
  ocytocine, 83
  testostérone, 82
Humanisme, 46, 466
Hypnose, 502-503
Hypophyse, 73
Hypothalamus, 16, 61, 66-68, 73-74, 82, 85, 98, 101, 103-106, 114, 404
Hypothèse de feed-back facial, 404-410
Hypothèse glocostatique, 103-104, 110
Hypothèse lipostatique, 105-108
Identité, 330, 355-358

I

Illusion de contrôle, 311, 317
Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), 58, 61, 64, 403
Imagination, 161
Immobilisation, 68
Implication (voir Soutien à l'affiliation)
Implicit Associations Test, 226, 504
Impuissance acquise, 28, 44, 306-320
  application à l'homme, 309-310
  attributions et, 315-316
  composantes, 311-312
  défaillances dues à, 312-314
  déficits émotionnels, 313-314
  déficits d'apprentissage, 313
  déficits motivationnels, 312-313
  dépression et, 314-315
  effets de, 312-314
  explications alternatives, 318-320
  origines de, 306-307
  paradigme expérimental en deux phases, 308-309
  signes révélateurs, 306
  vs maîtrise, 305-306
  vs réactance, 320-321
Inadaptation, 476, 478

Inadéquation (voir Écart)
Incertitude, 75
Incitations, 9, 40-41, 49, 51, 54, 79, 126-127, 129, 130-140, 148, 204
Inconscient, 507, 508-513
Inconscient adaptatif, 504, 510-513, 531
Inconscient freudien, 504, 509-510
Indice de Masse Corporelle (IMC), 112, 481
Indice glycémique, 106
Individu pleinement opérationnel, 478-479, 539
Influence, 12-13, 219-225, 380
Informatique affective, 401
Inhibition, 212-213, 222-225, 351-354, 384, 387-388, 516
Inhibition (de la pensée) Voir Inhibition
Initiative, 142
Inquiétude, 553
Inspiration, 494
Instigation, 212-213
Instinct, 35-37, 505-507
Insula (cortex insulaire), 60-61, 66, 74-76, 85, 114, 403
Insuline, 98, 106
Intégration, 157-158, 169, 297, 340-342
Intelligence, 269-270, 273-275
Intensité motivationnelle, 28
Intentions de mise en œuvre, 231, 247-253, 347-350
  commencer, 250-252
  maintenir le cap, 250, 252
  recommencer, 250, 252-253
Interaction sociale, 189-193, 380-382
Intérêt, 20, 28, 145-149, 160-161, 167-174, 379, 407, 436, 445-446
Internalisation, 139, 158, 192, 341-342
Interventions, 495-497, 535-554
  construire de l'espoir pour l'avenir, 496-497
  cours sur les émotions, 547-550
  cultiver la compassion, 551-554
  développer l'autorégulation, 348-350
  promouvoir les connaissances émotionnelles, 547-550
  renforcer une mentalité de croissance, 272, 544-547
  soutenir la satisfaction du besoin d'autonomie, 542-544
  trois bonnes choses dans votre vie, 495
  visite de gratitude, 495
Intimité (besoin d'), 113, 114, 216, 217-220
Introversion (voir Extraversion)

J

Jalousie, 430, 436, 452-453
Jalousie bienveillante, 452
Jalousie malveillante, 452, 453, 539
Jeu, 135, 444, 494
Jeu de conquête de l'espace, 161
Joie, 205, 378-383, 391, 406-410, 436, 444-446, 457
Jouissance, 167, 180, 182
Journal of Educational Psychology, 52
Journal of Experimental Psychology, 40
Journal of Personality and Social Psychology, 52
Justification des efforts, 284
Justification insuffisante, 283-284

K

Kidzania, 338

L

L'amorçage, 514-515, 530
L'embarras, 201, 207, 380, 402, 436, 449-450
La Mélodie du Bonheur, 471
Latence, 14, 207, 210
Le Journal d'Anne Frank, 383
Le Journal de Bridget Jones, 90
Le Malaise dans la civilisation, 527
Le soi comme une action et un développement de l'intérieur, 340-342
Le soi et ses aspirations, 327-358
Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control, 319
Leptine, 24, 105-106, 112
L'expression des émotions chez l'homme et les animaux, 378
Liberté d'apprendre, 450
Lien, création de, 114, 192
Lipogenèse, 107
Little Engine that Could, The, 208
Locus de causalité perçu, 150-151,154, 172, 194, 344
Logique explicative, 160
Logothérapie, 493
Loi de l'effet, 135
Louanges, 12, 474
Lutte et douleur, 472

M

Mal, 34, 485-487
Maladresse sociale, 449-450
Mal-être, 170-171, 280-281
Mariage, 190, 221, 428-429
Matérialisme, 489
Mécanismes de défense, 521-525
Mécanismes des buts, 237-246
Mécanismes extra-organismiques, 95, 98
Mécanismes intra-organismiques, 95, 98
Médecins, 430-431
Méditation, 551-554
Menaces, 68-69, 74, 301, 303, 414, 443
Mentalité de croissance, 259, 269-175
Mentalité de croissance vs figée, 231, 259, 269-275, 536, 544-547
  buts liés à la réussite, 273-281
  définition de l'effort, 270-272
  origines, 272-273
  renforcer une mentalité de croissance, 544-547
Mentalité de délibération vs de mise en œuvre, 231
Mentalité de prévention vs de promotion, 231, 259, 263-269
Mentalité figée, 259, 269-275
Mépris, 377-379, 382, 407, 436, 442
Méthodes de « Deep-acting », 431
Métrique faciale, 115-118
Mettre en perspective, 174-175, 458
Mimétisme, 425, 457-458
Mini-théories de la motivation, 43-48
Modèle à processus doubles, 64
Modèle circomplexe, 389
Modèle circomplexe de l'humeur, 389
Modèle de force limitée de l'autocontrôle, 353-354
Modèle des attentes-valeurs, 28, 323-324
Modèle des dynamiques de l'action, 208, 211-214
Modèle du désir sexuel basé sur l'intimité, 113-114
Modèle du double épuisement, 100
Moi, 506-510
Moralisation, 441
Motifs, 10-13
Motifs implicites, 28, 199-226, 504, 513-514
  affiliation, 215-216
  mesure des, 200-202
  pouvoir, 220-226, 513
  réussite, 206-219, 513
Motivation
  définition, 2, 10
  expressions de, 13
  lien avec les émotions, 367
  pourquoi l'étudier?, 3-4
  problématique, 10-13
  thèmes, 17-29
  vs influence, 12-13
Motivation à l'approche, 72, 77, 208-210, 390
Motivation and Emotion, 44

Motivation corrective, 234
Motivation d'effectance, 28, 44, 525-526
Motivation de maîtrise, 22, 307, 321
Motivation d'évitement, 22, 23, 66, 77-78, 136-137, 275, 280, 555
Motivation extrinsèque, 22-23, 125-161, 536
  motivation intrinsèque et, 22, 143-146
  problèmes liés, 149
  régulation externe, 156
  régulation identifiée, 157
  régulation intégrée, 157-158
  régulation introjectée, 156-157
  types de, 154-159
Motivation inconsciente, 501-531
Motivation intrinsèque, 5, 22, 44, 132, 140-141, 146-152, 169, 178, 245, 279, 340-341, 480
  avantages de la, 142-143
  motivation extrinsèque et, 143-146
Motivation par incitation, 39-40
Motivation sexuelle, 120-122
Motivations de croissance, 93, 167, 469-472
Motiver les autres, 26
Motiver les autres dans des activités inintéressantes, 159-161
  fournir des logiques explicatives, 160
  suggérer des stratégies qui augmentent l'intérêt, 160-161
Mouvement de l'estime de soi, 331
Mouvement des droits civiques, 440
Mouvement pour le droit de vote des femmes, 440
Musculature faciale, 406-407
  muscle abaisseur, 406, 407
  muscle carré des lèvres, 406, 407
  muscle corrugateur, 406, 407
  muscle frontal, 406, 407
  muscle nasal, 406, 407
  muscle orbiculaire de l'œil, 406, 407
  muscle orbiculaire de la bouche, 406, 407
  muscle zygomatique, 406, 407

N

Nature active de la personne, 44-45
Nature humaine, 24-25, 485-487, 497, 503
Neurones miroirs, 457-458
Neurosciences, 59-61
Neurosciences affectives, 59
Neurosciences cognitives, 59
Neurosciences motivationnelles, 59
Neurotransmetteurs, 15, 64, 68, 82, 352
Non-congruence, 475
Noradrénaline, 68, 73
Norme d'excellence, 206-208
Nouveauté, 140, 142, 379, 416, 417
Nouvelle-Guinée, 410
Noyau accumbens, 58, 60, 63, 65, 66, 70-73, 77, 85, 113
Nutriments psychologiques, 196, 344, 491

O

Obésité, 110, 112
Objectif dans la vie, 171, 329, 365, 368, 491
Objectivisme, 466
Obsession, 518, 519, 527, 536
Occupations, 332
Ocytocine, 82-83, 111, 114-115
Œstrogènes, 111, 113
Optimisme, 77, 488, 491-493
Optimisme appris, 492
Ordres, 126
Orientation de causalité d'autonomie, 479-481
Orientation de causalité de contrôle, 480
Orientation sexuelle, 119
Orientation vers l'incertitude, 226
Orientations de causalité, 479-481
Origines des buts, 254-255
Origines et pions, 172
Origines philosophiques des concepts de motivation, 32-34
Osmose, 100-101
Ouverture, 468, 472
Ovulation, 111-112
Oxygène, 61

P

Pancréas, 98
Paradigme (Changement de paradigme), 48
Pardon, 488
Parents, 132-133, 159, 264, 464-465, 474, 476-478, 516, 528
Partage cognitif des émotions, 426-427
Partage social des émotions, 426-428
Partage socio-affectif des émotions, 427-428
Passion, 52
Passions de l'âme, Les, 52
Pattern de motif de leadership, 224-225
Patterns de décharges neuronales, 373
PDG, 126
Pensée bouddhiste, 362
Pensée sur les chemins possibles, 321
Perceived Control, Motivation and Coping, 319
Perfectionnisme, 477
Performance, 178, 185, 237-247, 323
Performances scolaires, 388
Persévérance, 14, 142, 178, 210, 213, 298-300, 483
Personnalité malveillante, 486
Perspective psychanalytique, 504-505
Perspective psychodynamique, 504-505
  critiques, 529-531
  théorie du double instinct, 505-507
Persuasion verbale (Discours positifs), 296-299, 303
Perte, 443, 493
Perte de poids, 171, 480, 481
Pertinence des buts, 416-417
Pertinence sociale des questions, 44, 46-48
Pessimisme, 78
Peur, 207, 216, 217, 301, 313, 366, 379, 410, 436, 518
  anxiété et, 438
  phobies, 439
  trouble de stress post-traumatique, 438-439
Peur de l'échec, 206-207, 212-213, 278-281, 483
Phéromone, 111
Phobies, 439
Picture Story Exercise (PSE), 200
Pitié, 423-424, 458
Plaisir, 75, 83, 113, 127, 140, 143, 181, 268, 388, 506
Plan, 46, 231-237, 347
Planification stratégique, 240, 243-246
Plans « si-alors » (voir Intentions de mise en œuvre)
Pleine conscience, 513
Positivisme logique, 466
Positivité, 494-495
Possessions de prestige, 220, 223
Possibilités, 169
Posture, 136-137, 353, 425
Poursuite d'un but, 223
Poursuite de buts essentiels de la vie, 373
Poussée de vie vers l'avant, 472
Pouvoir, 202-206, 219-226, 513-514
  agressivité, 222
  alcool, 221-222
  conditions qui mobilisent et satisfont, 220-223
  est-ce mal ? 223
  impact, contrôle et influence, 222
  leadership, 221
  métiers influents, 222-223
  pattern de motif de leadership, 224-225

possessions de prestige, 223
poursuite d'un but, 223
Pratique d'éducation des enfants, 203
Préjugés, 285, 311
Présidents des USA, 223-225
Pression, 128-129, 142, 145
principe de créativité, 142
Principe de réalité, 516
Principe du plaisir, 516
Prise de décision, 81, 300
Prise de poids (voir Obésité)
Prise de risque (acceptation du risque), 51, 189, 215
Privation d'air, 368
Prix et récompenses, 146-147
Probabilité de réponse, 14
Processus d'évaluation organismique, 472-475, 478, 486, 497
Procrastination, 207
Programme d'Intervention de Soutien à l'Autonomie (ASIP), 541-544
Programme de formation à la maîtrise, 303-304
Programme émotionnel, 403-404
Prolactine, 402
Prospérité, 487, 495
Protéines, 104
Proximité des buts, 245
Psychodynamique, 28, 466, 515-519
Psychological Review, 40
Psychological Science, 51
Psychologie de la forme, 466
Psychologie du Moi, 520-526
Psychologie humaniste, 464-467, 485
Psychologie positive, 466-467, 487-495
Psychology of Hope : You Can Get There From Here, 319
Psychophysiologie, 15
Pulsion(s), 28, 37-43, 94-99, 132
en tant que variable intermédiaire, 97
induction, 41
pulsion, indice, réaction, récompense, 39
réduction, 39-41
théorie de Freud, 37-38
théorie de Hull, 38-40, 94-95
théorie des, 37-43
Punisseurs, 136-138
Punition, 137-140, 390
cela fonctionne-t-il ?, 138-140
corporelle, 138-140
effets secondaires, 138-140
Punition corporelle (voir Fessée)
Purpose in Life Test, 491

Q

Qu'est-ce qui fait qu'une journée est bonne ? 194-196
Quasi-besoins, 128-129, 481
Questionnaires, 16
Questions éternelles de l'étude de la motivation, 7-10
pourquoi essayer ?, 313
pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ?, 9
pourquoi le comportement varie-t-il dans son intensité ?, 8-10
qu'est-ce qui pourrait être ?, 467, 487
qu'est-ce qui provoque le comportement ?, 7-8
Questions éternelles de l'étude des émotions, 361-393
à quoi servent les émotions ?, 378-383
combien y a-t-il d'émotions ?, 372-378
est-il possible de contrôler nos émotions ?, 384-388
qu'est-ce qu'une émotion ?, 363-368
qu'est-ce qui provoque une émotion ?, 369-372
quelle est la différence entre l'émotion et l'humeur ?, 388-393
Quête de croissance, 481-482
Quête de validation, 481-482

R

Rapport taille-hanche, 115
Rapports sexuels, 63, 72, 111-122, 211, 285
base évolutionniste, 120-122
métrique faciale, 115-118
modèle basé sur l'intimité, 113-115
régulation physiologique, 111-115
Réactance, 28, 44, 318, 320-321
vs impuissance, 320-321
Réalisation de soi, 28, 467-472, 483
Réalisation de soi, 490
Recette éprouvée par le temps, 382
Recherche d'aide, 459
Recherche de défi, 167, 169, 188
Recherche de sensations, 28
Réciprocité, 455
Récompenses (extrinsèques), 126, 134-135, 144-148
attendues, 146-147
coûts cachés, 140-150
les récompenses fonctionnent-elles ?, 134-135
tangibles, 146-147
Récompenses attendues, 146-148
Recyclage, 149, 155
Redevabilité, 453-455
Réévaluation, 384-385
Refoulement, 516-517
Regard conditionnel, 178, 476-477
Regard conditionnel négatif, 477
Regard conditionnel positif, 477-478
Regard conditionnel positif, 477
Regard inconditionnel positif, 474-476, 482
Regard positif, 474-476
Régime, 90-91, 105-106, 108-109, 230-231
Régression développementale, 170
Regrets, 436, 455-456
Regrets post-décisionnel, 283
Régulation de la température, 39, 92
Régulation émotionnelle, 384-388, 420, 430, 551, 553
Régulation externe, 5, 154, 156
Régulation identifiée, 154-157, 160, 169-170, 239, 324, 480
Régulation intégrée, 154-158
Régulation introjectée, 5, 154-157, 480
Reins, 101
Rejet, 300
Relations communautaires, 191, 454
Relations d'échange, 191, 453-455
Remote Associates Test (RAT), 393
Rencontres romantiques, 118, 120, 221, 294
Renforçateurs, 131-132
Renforcement différentiel, 139-140
Réponse au stress « tend and befriend », 83
Répression, 517-519
Résilience, 587-588
Résolution de problèmes, 59, 82, 178, 300, 393, 510
Résolutions du Nouvel An, 260
Respiration, 68, 408
Ressources motivationnelles internes, 168-169
Retarder la gratification, 63, 79, 330, 350, 355
Retour vers le futur, 32
Rétroaction négative, 96, 99-101, 104, 237, 271
système d'arrêt, 390
Réussite, 265
Réussite pour le futur, 210-211, 275
Réussites futures, 210-211
Rêve américain, 465
Réveil, 135
Rêves et leur analyse, 509-510, 530
Révolution cognitive, 45-46
Rituels d'initiation, 284
Rôle(s), 355-356

Rumination, 386, 443
Rythme cardiaque, 400

S

Sagesse, 488, 554
Santé, 170-171, 192, 492
Santé mentale (voir Santé)
Satiété, 61, 73, 94, 96, 100-101
Satisfaction de vie, 143, 332
Scan TEP, 58-59, 403
Scénarios sexuels, 118-119
Schémas de soi, 44, 333-338
Schémas émotionnels, 377-378
Sciences de la motivation, 4-7
Sécurité, 206
Seekers, 284
Self-Efficacy: The Exercise of Control, 319
Sens de l'humour, 488
Sentiment de contrôle, 231, 292-293
Sentiment intuitif, 512
Sentiments, 75, 76, 235-236
Séparation (perte), 367, 442
Sérénité, 494
Sérotonine, 64, 68
Signes et symboles de présentation de soi, 335
Signification/Sens, 171, 488, 490, 493-494
Simulations mentales, 246-248
Ski (skieurs), 184
Sociabilité, 215, 294
Society for the Study of Motivation, 51
Soi, 76, 329-344, 355, 358, 467-472
  problèmes liés au soi, 329-338
  qu'est-ce ?, 358, 473-474
Soi cohérent, 281-283, 334-336
Soi intégré, 342
Soi phénoménologique, 358
Soi possible, 5, 45, 334, 338-340, 383
Soif, 96, 98-103
  activation, 100
  goût, 101-102
  hypothalamus, 101
  influences de l'environnement, 101-103
  régulation physiologique, 99-100
  reins, 101
  satiété, 100-101
Soif osmométrique, 100
Soin, 190-191
Sourire, 181, 219, 381-382, 444, 449, 478
Souris émotionnelle, 401
Soutenir l'autonomie (voir Soutien à l'autonomie)
Soutien à l'affiliation, 141, 491
Soutien à l'autonomie, 141, 175-179, 189, 478, 541-544
  avantages du, 178
  conditions favorables au, 175
  fournir du, 179-180
Soutien à la compétence, 141, 169
Soutien social, 82
Spécificité du but, 238-239
Spiritualité, 488
Sport, 3-5, 26, 171, 230
Sport, 26
Star Trek, 383, 503
Statut (quête de statut), 82, 219-223
Stranger to Ourselves, 510
Stratégies de coping/d'adaptation, 305
Stratégies de régulation émotionnelle, 385-388
  focus attentionnel, 386
  inhibition, 387
  modification de la situation, 386
  réévaluation, 386-387
  sélection de la situation, 385
Stratégies de soutien à l'autonomie
  écoute de manière empathique, 175, 177, 541
  fait preuve de patience, 175, 178, 541
  fournit des logiques explicatives, 175, 176, 541
  met en perspective, 175, 178, 541
  nourrit les ressources motivationnelles internes, 175, 176, 541
  reconnaît et accepte l'affect négatif, 175, 195, 329
  repose sur un langage informatif, 175, 177, 541
Stratégies qui augmentent l'intérêt, 160-161
Stress (et Gestion du stress), 28, 46, 82, 109, 112, 243, 438
Striatum, 65, 66, 70-72, 81, 85, 113
Structure, 186-187
Style d'alimentation régulé cognitivement, 108-109
Style d'explication optimiste, 316
Style explicatif, 315-318
  optimiste, 317-318
  pessimiste, 317
Style explicatif pessimiste, 316-317
Style motivationnel, 176-178, 541, 543
Style motivationnel contrôlant, 177-178
Style parental, 264
Suggestion post-hypnotique, 502
Super-motivation, 143
Surprise, 373
Sympathie, 387, 392
Symposium du Nebraska sur la motivation, 50
Syndrome émotionnel-comportemental, 373, 374
Système, 1 512
Système, 2 512
Système ABC, 126
Système d'approche comportementale (SAC), 78-79, 373, 403
Système d'inhibition comportementale (SIC), 78-79, 373, 403
Système de codage des actions faciales (FACS), 401
Système endocrinien (hormonal), 73-74, 80, 98, 399
Système hypothalamopituitaire-adréno-cortical, 82
Système nerveux autonome, 73-74, 399, 401-403
Système nerveux parasympathique, 77
Système nerveux sympathique, 68, 77

T

Tabagisme, 441
Tâches de vie fondamentales, 377, 404
Tâches modérément difficiles, 207
Technique « Hot Seat », 402
Tempérament, 464-465
Température cutanée, 400
Tendance à approcher la réussite (Tr), 208-210
Tendance à éviter l'échec (Tee), 209-210
Tendance à la réalisation, 472-479
Tennis, 302
Tension, 128
Tentation (résistance), 139, 219, 221, 350
Terrorisme, 438, 486
Testostérone, 82-83, 111, 112-113
Thanatos, 506
Thèmes dans l'étude de la motivation, 17-29
  il existe plusieurs types de motivations, 22-23
  il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, 27-29
  l'étude de la motivation révèle ce que les gens veulent, 24-25
  la motivation et les émotions orientent l'attention, 19-20
  la motivation et les émotions sont bénéfiques à l'ajustement et au fonctionnement, 18-19
  la motivation et les émotions sont des « variables intermédiaires » 20-21
  les motifs varient au fil du temps et influencent le flux du comportement, 21-22
  lorsqu'on cherche à motiver quelqu'un, ce qui est le plus simple à mettre en place est rarement ce qu'il y a de plus efficace, 27

nous ne sommes pas toujours conscients de la base motivationnelle de notre comportement, 23-24
pour s'épanouir, la motivation a besoin de conditions favorables, 25-26
Théoriciens de l'amélioration, 270-275
Théoriciens de l'entité, 269, 270, 275
Théorie, 5-7, 28-29, 529
Théorie de James-Lange des émotions, 399-400
Théorie de l'autodétermination, 28, 162, 342, 480
Théorie de l'évaluation cognitive, 28, 44, 150-154
Théorie de la perception de soi, 285-286
Théorie de la relation d'objet, 507-508, 526-529, 531
Théorie des émotions différentielles, 373, 377-378
Théorie des processus antagoniques, 5, 28, 373
Théorie des pulsions de Hull (voir Pulsion)
Théorie du double instinct, 504-507
Théorie du focus régulateur, 263-268
Théorie du poids naturel, 106-107
Théorie pulsionnelle de Freud, 37-38
Théories générales de la motivation, 34-43
instinct, 35-37
pulsion, 37-43
volonté, 34
Theories of Motivation : From Mechanism to Cognition, 46
Thérapie, 26
Thérapie humaniste, 482
Tolérance à l'échec, 188-189
Tolérance à l'erreur (voir Tolérance à l'échec)
Traitement pour l'alcoolisme, 171
Travail, 26, 46, 50, 129
Triomphe, 451
Tristesse, 367, 379, 403, 406, 414, 436, 442-444, 536
Trois bonnes choses dans votre vie, 495
Trouble de stress post-traumatique, 438-439
Tyrannie des « il faudrait que », 156

U

Unité TOTE (TOTQ), 232-233

V

Valence, 388, 389, 416
Valeur d'accomplissement, 323-324
Valeur d'utilité, 323
Valeur de l'intérêt, 323-324
Valeurs, 323-324
Valeurs adoptées, 168
Variable intermédiaire, 20, 97
Végétariens, 141
Vendeurs, 246
Vidéos Youtube, 510
Violence, 331, 355, 438, 486
Visite de gratitude, 495
Vitalité, 140, 178, 196
Voies neurotransmettrices, 64
Volition, 172, 173
Volonté, 34, 260, 350, 516

W

Wall Street, 486

Z

Zeitgeist, 45

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACES V

AVANT-PROPOS IX

CHAPITRE 1

INTRODUCTION 1

1. La motivation et les émotions 2
2. La science de la motivation 4
3. Deux questions éternelles 7
   - 3.1 *Qu'est-ce qui provoque le comportement ?* 7
   - 3.2 *Pourquoi le comportement varie-t-il dans son intensité ?* 8
4. Objet/Problématique 10
   - 4.1 *Motifs internes* 11
   - 4.2 *Les événements externes et les contextes sociaux* 12
   - 4.3 *Motivation vs influence* 12
5. Expressions de la motivation 13
   - 5.1 *Comportement* 13
   - 5.2 *Engagement* 14
   - 5.3 *Psychophysiologie* 15
   - 5.4 *Activation cérébrale* 16
   - 5.5 *Informations autorapportées* 16
6. Cadre théorique pour comprendre la motivation et les émotions 17
7. Dix thèmes unificateurs 17
   - 7.1 *La motivation et les émotions contribuent à l'ajustement et au fonctionnement* 18
   - 7.2 *La motivation et les émotions donnent une direction à l'attention* 19
   - 7.3 *La motivation et les émotions sont des « variables intermédiaires »* 20
   - 7.4 *La motivation varie au fil du temps et influence le flux du comportement* 21
   - 7.5 *Il existe plusieurs types de motivations* 22
   - 7.6 *Nous ne sommes pas toujours conscients des bases motivationnelles de nos comportements* 23
   - 7.7 *L'étude de la motivation révèle ce que veulent les gens* 24
   - 7.8 *Pour s'épanouir, la motivation a besoin de conditions favorables* 25
   - 7.9 *Lorsqu'on tente de motiver quelqu'un, ce qui est facile à faire est rarement ce qui est le plus efficace* 27
   - 7.10 *Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie* 27

CHAPITRE 2

LA MOTIVATION : PERSPECTIVE HISTORIQUE 31

1. Origines philosophiques des concepts de motivation 32
2. Les théories générales 34
   - 2.1 *La volonté* 34
   - 2.2 *L'instinct* 35
   - 2.3 *La pulsion* 37
3. Apparition des mini-théories 43
   - 3.1 *Nature active de la personne* 44
   - 3.2 *Révolution cognitive* 45
   - 3.3 *Pertinence sociale des questions* 46
4. Ère contemporaine 48
   - 4.1 *Retour de l'étude de la motivation dans les années 1990* 50
5. Bref historique de l'étude des émotions 52
6. Conclusion 53

Chapitre 3
LE CERVEAU MOTIVÉ ET ÉMOTIONNEL 57

1. Motivation, émotions et neurosciences 59
   - 1.1 *Des événements quotidiens activent des structures cérébrales spécifiques* 60
   - 1.2 *Les structures du cerveau activées génèrent des motivations et émotions spécifiques* 61
2. Bases neurophysiologiques de la motivation et des émotions 62
   - 2.1 *Le cerveau cortical* 62
   - 2.2 *Le cerveau sous-cortical* 62
   - 2.3 *Communication bidirectionnelle* 63
3. Structures cérébrales individuelles impliquées dans la motivation et les émotions 64
   - 3.1 *La formation réticulée* 65
   - 3.2 *Amygdale* 66
   - 3.3 *Les ganglions de la base* 70
   - 3.4 *Le striatum ventral, le noyau accumbens et l'aire tegmentale ventrale* 70
   - 3.5 *L'hypothalamus* 73
   - 3.6 *L'insula* 74
   - 3.7 *Le cortex préfrontal* 76
   - 3.8 *Le cortex orbitofrontal* 79
   - 3.9 *Le cortex préfrontal ventromédian* 80
   - 3.10 *Le cortex dorsolatéral préfrontal* 80
   - 3.11 *Le cortex cingulaire antérieur* 81
4. Les hormones 82
5. Conclusion 83

PARTIE 1 *Besoins*

Chapitre 4
LES BESOINS PHYSIOLOGIQUES 89

1. Les besoins 91
   - 1.1 *Trois types de besoins* 92
2. Notions de base de la régulation 94
   - 2.1 *Les besoins physiologiques* 95
   - 2.2 *Les pulsions psychologiques* 95
   - 2.3 *L'homéostasie* 95
   - 2.4 *La rétroaction négative* 96
   - 2.5 *Entrées multiples/sorties multiples* 96
   - 2.6 *Mécanismes intra-organismiques* 98
   - 2.7 *Les mécanismes extra-organismiques* 98
   - 2.8 *Le mécanisme homéostatique* 98
3. La soif 98
   - 3.1 *Régulation physiologique* 99
   - 3.2 *Les influences de l'environnement* 101
4. Faim 103
   - 4.1 *L'appétit à court terme* 103
   - 4.2 *Bilan énergétique à long terme* 105
   - 4.3 *Les influences de l'environnement* 107
   - 4.4 *Influences autorégulatrices* 108
   - 4.5 *Prise de poids et obésité* 110
   - 4.6 *Modèle exhaustif de la faim* 110
5. Les rapports sexuels 111
   - 5.1 *Régulation physiologique* 111
   - 5.2 *La métrique faciale* 115
   - 5.3 *Scénarios sexuels* 118
   - 5.4 *L'orientation sexuelle* 119
   - 5.5 *Base évolutionniste de la motivation sexuelle* 120

Chapitre 5
LA MOTIVATION EXTRINSÈQUE 125

1. Les quasi-besoins 128
2. Motivation extrinsèque 129
3. Incitations, conséquences et récompenses 130
   - 3.1 *Les incitations* 130
   - 3.2 *Les renforçateurs* 131
   - 3.3 *Gérer le comportement en proposant des renforçateurs* 132
   - 3.4 *Les conséquences* 134
4. Coûts cachés de la récompense 140
   - 4.1 *La motivation intrinsèque* 140
   - 4.2 *Quel est le mérite de la motivation intrinsèque ?* 142
   - 4.3 *Motivation intrinsèque* vs *motivation extrinsèque* 143
   - 4.4 *Récompenses attendues et matérielles* 146
   - 4.5 *Implications* 147
   - 4.6 *Avantages des incitations, conséquences et récompenses* 148
5. Théorie de l'évaluation cognitive 150
   - 5.1 *Deux exemples d'événements informatifs et d'événements contrôlants* 151
6. Types de motivation extrinsèque 154
   - 6.1 *Régulation externe* 156
   - 6.2 *Régulation introjectée* 156
   - 6.3 *Régulation identifiée* 157
   - 6.4 *Régulation intégrée* 157
   - 6.5 *Internalisation et intégration* 158
   - 6.6 *L'amotivation* 158
7. Motiver les autres dans des activités inintéressantes 159
   - 7.1 *Fournir des logiques explicatives* 160
   - 7.2 *Suggérer des stratégies qui augmentent l'intérêt* 160

Chapitre 6
LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES 165

1. Les besoins psychologiques 166
   - 1.1 *Les besoins psychologiques organismiques* 167
   - 1.2 *La dialectique personne-environnement* 168
   - 1.3 *Harmonie vs conflit entre la personne et l'environnement* 169
2. L'autonomie 171
   - 2.1 *Le casse-tête du choix* 173
   - 2.2 *Soutenir l'autonomie* 174
   - 2.3 *Bénéfices découlant du soutien à l'autonomie* 179
   - 2.4 *Bénéfices du fait de donner et de recevoir du soutien à l'autonomie* 179
3. La compétence 181
   - 3.1 *Le plaisir lié au défi optimal* 181
   - 3.2 *Interdépendance entre défi et feed-back* 182
   - 3.3 *Défi optimal et flow* 182
   - 3.4 *La structure* 186
   - 3.5 *Le feed-back* 187
   - 3.6 *La tolérance à l'échec* 188
4. L'affiliation 189
   - 4.1 *Impliquer l'affiliation : interactions avec les autres* 190
   - 4.2 *Satisfaire l'affiliation : perception d'un lien social* 190
   - 4.3 *Relations communautaires et d'échange* 191
   - 4.4 *Bénéfices découlant de la satisfaction du besoin d'affiliation* 192
5. Mettre le tout ensemble : les relations et contextes sociaux qui soutiennent la satisfaction des besoins psychologiques 193
   - 5.1 *L'engagement* 193
   - 5.2 *Qu'est-ce qui fait qu'une journée est bonne ?* 194
   - 5.3 *La vitalité* 196

Chapitre 7
LES MOTIFS IMPLICITES 199

1. Les besoins implicites 201
2. Les besoins acquis 202
   - 2.1 *Les besoins sociaux* 203
   - 2.2 *La manière dont les motifs implicites, en tant que besoins psychologiques acquis, motivent le comportement* ... 204
3. La réussite 206
   - 3.1 *Origines du besoin de réussite* 208
   - 3.2 *Le modèle d'Atkinson* 208
   - 3.3 *Réussite pour le futur* 210
   - 3.4 *Modèle des dynamiques de l'action* 211
   - 3.5 *Les conditions qui mobilisent et satisfont le besoin de réussite* 214
4. L'affiliation 215
   - 4.1 *La dualité de la motivation à l'affiliation* 217
   - 4.2 *Les conditions qui mobilisent la dualité de l'affiliation et de l'intimité* 217
   - 4.3 *Les conditions qui satisfont le besoin d'affiliation* 219
5. Le pouvoir 219
   - 5.1 *Les conditions qui mobilisent et satisfont le besoin de pouvoir* 220
   - 5.2 *Le pouvoir et la poursuite d'objectifs* 223
   - 5.3 *Le motif implicite de pouvoir est-il mauvais ?* 223
   - 5.4 *Pattern de motif de leadership* 224
   - 5.5 *Quatre besoins sociaux supplémentaires* 226

PARTIE 2 *Cognitions*

Chapitre 8
LA FIXATION DE BUTS ET LES EFFORTS POUR LES ATTEINDRE 229

1. Perspective cognitive sur la motivation 231
2. Les plans d'action 232
   - 2.1 *Motivation corrective* 234
   - 2.2 *L'écart* 234
   - 2.3 *Les affects et les sentiments* 235
   - 2.4 *Deux types d'écarts* 236
3. Fixation des buts 237
   - 3.1 *Écart but-performance* 237
   - 3.2 *Les buts difficiles, spécifiques et concordants améliorent la performance* 240
   - 3.3 *Feed-back* 242
   - 3.4 *Les critiques* 243
   - 3.5 *Fixation de buts à long terme* 243
4. Efforts pour atteindre un but 246
   - 4.1 *Simulations mentales* 246
   - 4.2 *Intentions de mise en œuvre* 248
5. Le désengagement du but 253
6. Épilogue : d'où viennent les buts ? 254

Chapitre 9

LES ÉTATS D'ESPRIT 257

1. Quatre états d'esprit 259
2. État d'esprit 1 : État d'esprit de délibération/ de mise en œuvre 260
   - 2.1 *État d'esprit de délibération* 261
   - 2.2 *État d'esprit de mise en œuvre* 261
   - 2.3 *Conséquences des états d'esprit de délibération vs de mise en œuvre* 262
3. État d'esprit 2 : État d'esprit de promotion/ de prévention 263
   - 3.1 *État d'esprit de promotion* 264
   - 3.2 *État d'esprit de prévention* 264
   - 3.3 *Définitions différentes de la réussite et de l'échec* 265
   - 3.4 *Différentes stratégies pour atteindre le but* 266
   - 3.5 *Les guides du soi liés aux idéaux et les guides du soi liés aux devoirs* 267
   - 3.6 *La congruence de la régulation prédit la force de la motivation et le bien-être* 268
4. État d'esprit 3 : État d'esprit de croissance/fixiste 269
   - 4.1 *État d'esprit fixiste* 269
   - 4.2 *État d'esprit de croissance* 270
   - 4.3 *Définition de l'effort* 270
   - 4.4 *Origine des états d'esprit de croissance/fixiste* 272
   - 4.5 *Les différences en termes d'état d'esprit de croissance vs fixiste mènent à des différences en termes de buts de réussite* 273
   - 4.6 *Les buts liés à la réussite* 275
5. État d'esprit 4 : Dissonance cognitive 281
   - 5.1 *Situations suscitant la dissonance* 283
   - 5.2 *Processus motivationnels sous-jacents à la dissonance cognitive* 284
   - 5.3 *La théorie de la perception de soi* 285

Chapitre 10

CROYANCES DE CONTRÔLE PERSONNEL 289

1. Motivation à exercer un contrôle personnel 290
   - 1.1 *Deux types d'attentes* 291
   - 1.2 *Le sentiment de contrôle : le soi, l'action et le contrôle* 292
2. L'auto-efficacité 293
   - 2.1 *Les sources de l'auto-efficacité* 295
   - 2.2 *Effets de l'auto-efficacité sur le comportement* 298
   - 2.3 *Auto-efficacité ou besoin psychologique de compétence ?* 301
   - 2.4 *Autonomisation* 302
   - 2.5 *Autonomiser les personnes : programme de formation à la maîtrise* 303
3. Croyances de maîtrise 305
   - 3.1 *Stratégies de coping/d'adaptation* 305
   - 3.2 *Maîtrise* vs *impuissance* 305
4. Impuissance acquise 306
   - 4.1 *Apprendre l'impuissance* 308
   - 4.2 *Application à l'homme* 309
   - 4.3 *Composantes de l'impuissance acquise* 311
   - 4.4 *Effets de l'impuissance* 312
   - 4.5 *Impuissance et dépression* 314
   - 4.6 *Attributions et style explicatif* 315
   - 4.7 *Style explicatif pessimiste* 317
   - 4.8 *Style explicatif optimiste* 317
   - 4.9 *Explications alternatives* 318
5. La théorie de la réactance 320
   - 5.1 *Réactance et impuissance* 320
6. L'espoir 321
7. Le modèle des attentes-valeurs 323

Chapitre 11

LE SOI ET SES ASPIRATIONS 327

1. Le soi 329
   - 1.1 *Le problème concernant l'estime de soi* 330
2. Concept de soi 332
   - 2.1 *Les schémas de soi* 333
   - 2.2 *Propriétés motivationnelles des schémas de soi* 334
   - 2.3 *Le soi cohérent* 334
   - 2.4 *Autovérification et changement du concept de soi* 336
   - 2.5 *Pourquoi les gens s'engagent dans de l'autovérification* 337
   - 2.6 *Les soi possibles* 338
3. L'agentivité 340
   - 3.1 *Le soi comme une action et un développement de l'intérieur* 340
   - 3.2 *Concordance au soi* 342
   - 3.3 *Aspirations personnelles* 344
4. L'autorégulation 347
   - 4.1 *L'autorégulation : La prévoyance au travers de la réflexion* 347
   - 4.2 *Développer une autorégulation plus efficace* 348
   - 4.3 *L'autocontrôle* 350
   - 4.4 *La capacité d'autocontrôle est-elle bénéfique pour une vie réussie ?* 354
5. L'identité 355
   - 5.1 *Les rôles* 355
   - 5.2 *Comportements établissant l'identité* 356
   - 5.3 *Comportements confirmant l'identité* 356
   - 5.4 *Les comportements restaurant l'identité* 357
6. Qu'est-ce que le soi ? 358

PARTIE 3 *Émotions*

CHAPITRE 12

LA NATURE DES ÉMOTIONS : SIX QUESTIONS ÉTERNELLES 361

1. Six questions éternelles 363
2. Qu'est-ce qu'une émotion ? 363
   - 2.1 *Définition* 365
   - 2.2 *Relation entre émotions et motivation* 367
3. Qu'est-ce qui provoque une émotion ? 369
   - 3.1 *Vision à deux systèmes* 369
   - 3.2 *Le problème de la poule et de l'œuf* 371
   - 3.3 *Qu'est-ce qui met fin à une émotion ?* 372
4. Combien y a-t-il d'émotions ? 372
   - 4.1 *Perspective biologique* 372
   - 4.2 *La perspective cognitive* 374
   - 4.3 *Comment se mettre d'accord sur le nombre d'émotions ?* 375
5. À quoi servent les émotions ? 378
   - 5.1 *Fonctions adaptatives* 379
   - 5.2 *Fonctions sociales* 380
   - 5.3 *Pourquoi nous avons des émotions* 382
6. Est-il possible de contrôler nos émotions ? 384
   - 6.1 *Stratégies de régulation émotionnelle* 385
7. Quelle est la différence entre émotion et humeur ? . . 388
   - 7.1 *L'humeur au quotidien* 388
   - 7.2 *Affect positif* 391

CHAPITRE 13

ASPECTS BIOLOGIQUES, COGNITIFS ET SOCIAUX DES ÉMOTIONS 397

1. Aspects biologiques de l'émotion 398
   - 1.1 *La théorie de James-Lange* 399
   - 1.2 *Perspective contemporaine* 400
   - 1.3 *L'activité cérébrale active des émotions individuelles* . . 402
   - 1.4 *Hypothèse du feed-back facial* 404
2. Aspects cognitifs de l'émotion 411
   - 2.1 *Évaluation* 411
   - 2.2 *L'évaluation complexe* 414
   - 2.3 *L'évaluation en tant que processus* 416
   - 2.4 *La différenciation des émotions* 417
   - 2.5 *Les connaissances émotionnelles* 420
   - 2.6 *Les attributions* 421
   - 2.7 *Les émotions affectent la cognition* 424
3. Aspects sociaux de l'émotion 425
   - 3.1 *Les interactions sociales* 425
   - 3.2 *Partage social des émotions* 426
   - 3.3 *Construction culturelle des émotions* 428

CHAPITRE 14

LES ÉMOTIONS INDIVIDUELLES 435

1. Les émotions de base 437
   - 1.1 *La peur* 437
   - 1.2 *La colère* 439
   - 1.3 *Le dégoût* 440
   - 1.4 *Le mépris* 442
   - 1.5 *La tristesse* 442
   - 1.6 *La joie* 444
   - 1.7 *L'intérêt* 445
2. Les émotions liées à la conscience de soi 446
   - 2.1 *La honte* 447
   - 2.2 *La culpabilité* 448
   - 2.3 *L'embarras* 449
   - 2.4 *La fierté* 450
   - 2.5 *Le triomphe* 451
   - 2.6 *Interrelations entre la honte, la culpabilité, la fierté et l'orgueil* 451
3. Les émotions complexes au niveau cognitif 452
   - 3.1 *La jalousie* 452
   - 3.2 *La gratitude* 453
   - 3.3 *La déception et le regret* 455
   - 3.4 *L'espoir* 457
   - 3.5 *La joie du malheur d'autrui* 457
   - 3.6 *L'empathie* 457
   - 3.7 *La compassion* 459

PARTIE 4 *Applications*

CHAPITRE 15

MOTIVATION DE CROISSANCE ET PSYCHOLOGIE POSITIVE 463

1. Holisme et psychologie positive 466
   1.1 *Le holisme* 466
   1.2 *La psychologie positive* 467
2. La réalisation de soi 467
   2.1 *La hiérarchie des besoins humains* 468
   2.2 *Favoriser la croissance* 470
3. Tendance à la réalisation 472
   3.1 *Processus d'évaluation organismique* 472
   3.2 *Émergence du soi* 473
   3.3 *Les conditions du mérite* 474
   3.4 *Le regard conditionnel en tant que stratégie de socialisation* 476
   3.5 *L'individu pleinement opérationnel* 478
4. Phénomènes motivationnels humanistes 479
   4.1 *Les orientations de causalité* 479
   4.2 *Quête de croissance vs quête de validation* 481
   4.3 *Les relations* 482
   4.4 *La liberté d'apprendre* 484
   4.5 *Autodéfinition et définition sociale* 485
   4.6 *Le problème du mal* 485
5. La psychologie positive 487
   5.1 *Bonheur et bien-être* 489
   5.2 *Le bien-être eudémonique* 490
   5.3 *L'optimisme* 491
   5.4 *Signification/Sens* 493
   5.5 *La positivité* 494
6. Interventions 495
7. Critiques 497

CHAPITRE 16

LA MOTIVATION INCONSCIENTE 501

1. Perspective psychanalytique 503
   1.1 *Psychanalyse et approche psychodynamique* 504
   1.2 *Théorie du double instinct* 505
   1.3 *La théorie psychodynamique contemporaine* 507
2. L'inconscient 508
   2.1 *L'inconscient freudien* 509
   2.2 *L'inconscient adaptatif* 510
   2.3 *La motivation implicite* 513
   2.4 *L'amorçage* 514
3. La psychodynamique 515
   3.1 *Le refoulement* 516
   3.2 *La répression* 517
   3.3 *Le ça et le Moi existent-ils réellement ?* 519
4. La psychologie du moi 520
   4.1 *Le développement du Moi* 520
   4.2 *La défense du Moi* 521
   4.3 *L'effectance du Moi* 525
5. Théorie de la relation d'objet 526
6. Critiques 529

CHAPITRE 17

INTERVENTIONS 535

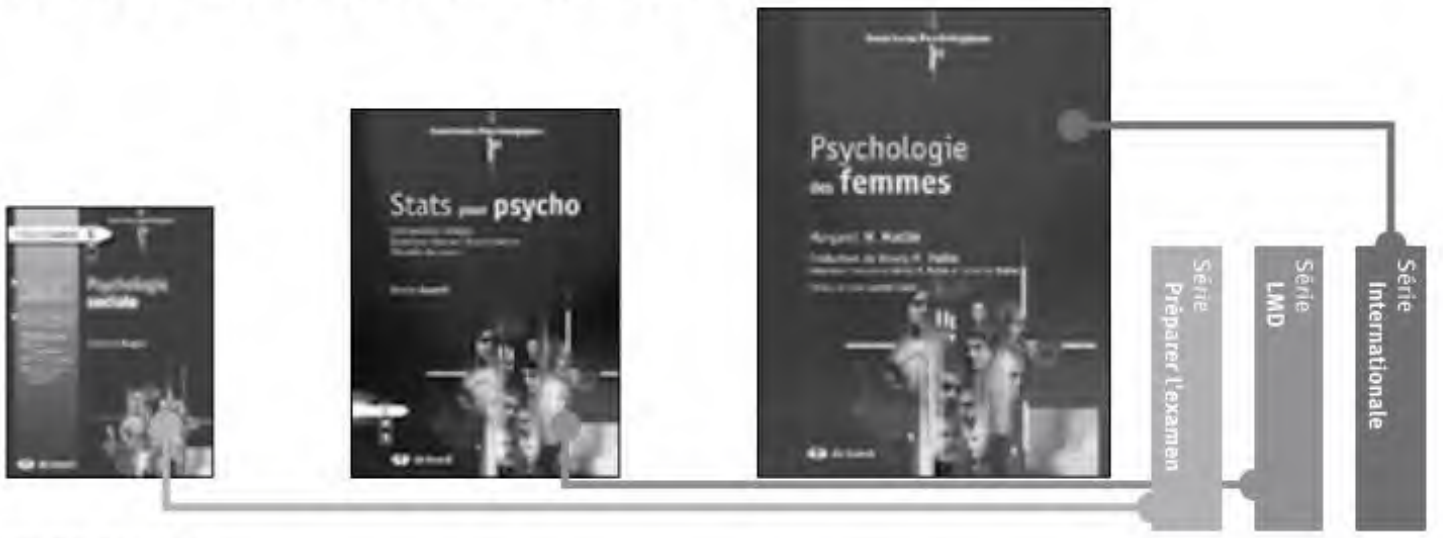
1. Appliquer les principes de la motivation et des émotions 537
   1.1 *Expliquer la motivation et les émotions* 537
   1.2 *Prédire la motivation et les émotions* 538
   1.3 *Résoudre des problèmes motivationnels et émotionnels* 539
   1.4 *Problèmes liés à la pratique* 540
2. Quatre interventions de pointe 541
   2.1 *Intervention 1 : Soutenir la satisfaction du besoin d'autonomie* 541
   2.2 *Intervention 2 : Renforcer un état d'esprit de croissance* 544
   2.3 *Intervention 3 : Promouvoir les connaissances émotionnelles* 547
   2.4 *Intervention 4 : Cultiver la compassion* 551
3. Que peut-on tirer de l'étude scientifique de la motivation et des émotions ? 554

BIBLIOGRAPHIE 557

INDEX DES AUTEURS 645

INDEX DES NOTIONS 657

La collection **«Ouvertures psychologiques»** se décline en **trois séries**



ASHTON Michael C.	*Psychologie de la personnalité et des différences individuelles*		✓
BANDURA Albert	*Auto-efficacité.* Le sentiment d'efficacité personnelle [2e édition]		✓
BARLOW David H., DURAND V. Mark	*Psychopathologie. Une approche intégrative* [3e édition]		✓
BÈGUE Laurent, DESRICHARD Olivier	*Traité de psychologie sociale. La science des interactions humaines*	✓	
BENEDETTO Pierre	*Psychologie de la personnalité*	✓	
BLAYE Agnès, LEMAIRE Patrick (sous la direction de)	*Psychologie du développement cognitif de l'enfant*	✓	
BOBILLIER-CHAUMON Marc-Eric., DUBOIS Michel, RETOUR Didier, (sous la direction de)	*Relations de services.* Nouveaux usages, nouveaux usagers. Banques, hôpital, poste, etc	✓	
BOBILLIER-CHAUMON Marc-Eric., SARNIN Philippe (sous la coordination de)	*Manuel de psychologie du travail et des organisations. Les enjeux psychologiques du travail*	✓	
BONIN Patrick	*Psychologie du langage.* La fabrique des mots. Approche cognitive [2e édition]	✓	
BORN Michel	*Psychologie de la délinquance* [3e édition]	✓	
BROC Guillaume (dir.)	*Stats faciles avec R*	✓	
CADET Bernard et CHASSEIGNE Gérard (sous la direction de)	*Psychologie du jugement et de la décision*	✓	
CANNARD Christine	*Le développement de l'adolescent.* L'adolescent à la recherche de son identité [2e édition]	✓	
CARBONNEAU Noémie, PAQUET Yvan, VALLERAND Robert	*La théorie de l'autodétermination*		✓
CASTEL Philippe, SALÈS-WUILLEMIN Edith, LACASSAGNE Marie-Françoise (sous la coordination de)	*Psychologie sociale, communication et langage. De la conception aux applications*	✓	
CHABROL Claude, RADU Miruna	*Psychologie de la communication et persuasion.* Théories et applications	✓	
CHAUVIN Bruno	*La perception des risques.* Apports de la psychologie à l'identification des déterminants du risque perçu	✓	
CHATAIGNÉ Christine	*Psychologie des valeurs*	✓	
COURTOIS Robert, PENNEQUIN Valérie, ROULIN Jean, ADRIEN Jean-Louis, COURTOIS Anne, DIONNE Carmen	*Réussir son mémoire en psycho.* élaboration et rédaction du travail d'étude et de recherche	✓	
COUSINEAU Denis	*Panorama des statistiques pour psychologues.* Introduction aux méthodes quantitatives	✓	
CRAHAY M., DUTREVIS M. (sous la direction de)	*Psychologie des apprentissages scolaires* [2e édition] – à paraître	✓	
DANCEY Christine P., REIDY John (traduction : GAUVRIT Nicolas, BAGGIO Stéphanie)	*Statistiques sans maths pour psychologues* [2e édition]		✓
DARMAILLACQ Anne-Sophie, LÉVY Frédéric	*Ethologie animale.* Une approche biologique du comportement	✓	

	Série Préparer l'examen	Série LMD	Série Internationale
DÉCAMPS Greg			
Psychologie du sport et de la performance		✓	
DUMAS Jean E.			
Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent [4e édition]		✓	
FERRAND Ludovic			
Cognition et lecture. Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte		✓	
Psychologie cognitive de la lecture. Processus de reconnaissance de mots écrits		✓	
FERRAND Ludovic, AYORA Pauline			
Psychologie cognitive de la lecture. Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte	✓		
FISKE Susan T.			
Psychologie sociale			✓
GALIANO Anna-Rita			
Psychologie cognitive et clinique du handicap visuel		✓	
GAUVRIT Nicolas			
Stats pour psycho. 500 exercices corrigés. Questions-réponses récapitulatives. Résumés des cours	✓	✓	
GOBET Fernand			
Psychologie du talent et de l'expertise.		✓	
GODEFROID Jo			
Psychologie. Science humaine et science cognitive [3e édition]		✓	
HANSENNE Michel			
Psychologie de la personnalité [4e édition]		✓	
HOWELL David C.			
Méthodes statistiques en sciences humaines [2e édition]			✓
JOSSE Évelyne			
Le traumatisme psychique chez l'adulte		✓	
JUDD Charles M., McCLELLAND Gary H., RYAN Carey S., MULLER Dominique, YZERBYT Vincent			
Analyse des données. Approche par comparaison de modèles [2e édition]			✓
KOUABENAN Dongo Rémi, CADET Bernard, HERMAND Danièle, MUÑOZ SASTRE María Teresa			
Psychologie du risque. Idenifier, évaluer, prévenir		✓	
LABERON Sonia (sous la direction de)			
Psychologie et recrutement. Modèles, pratiques et normativités		✓	
LAVARDE Anne-Marie			
Guide méthodologique de la recherche en psychologie	✓		
LEMAIRE Patrick			
Psychologie cognitive [2e édition]		✓	
Abrégé de psychologie cognitive	✓		
LEMAIRE Patrick, BHERER Louis			
Psychologie du vieillissement. Une perspective cognitive		✓	
LICATA Laurent, HEINE Audrey			
Introduction à la psychologie interculturelle		✓	
LUMINET Olivier			
Psychologie des émotions. Confrontation et évitement [2e édition]		✓	
MC FARLAND David			
Le comportement animal. Psychobiologie, éthologie et évolution [3e édition]			✓
MAQUESTIAUX François			
Psychologie de l'attention		✓	
MARTIN-KRUMM C., TARQUINIO C. (sous la direction de)			
Traité de psychologie positive			✓
MATLIN Margaret W. (traduction : PULLIN Wendy M. & adaptation française: PULLIN Wendy M. et BLATIER C.)			
Psychologie des femmes			✓
MÉOT Alain			
Les tests d'hypothèse en psychologie expérimentale	✓		

	Série Préparer l'examen	Série LMD	Série Internationale
MOSER Gabriel			
Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement		✓	
MYERS Anne, HANSEN Christine H.			
Psychologie expérimentale [2e édition]			✓
NADER-GROSBOIS Nathalie			
Psychologie du handicap		✓	
NDOBO André			
Les nouveaux visages de la discrimination		✓	
NICOLAS Caroline			
Suicide et environnement organisationnel		✓	
NICOLAS Serge, FERRAND Ludovic			
Histoire de la psychologie scientifique	✓		
OGDEN Jane (traduction : DESRICHARD Olivier)			
Psychologie de la santé [2e édition] – à paraître			✓
OLRY-LOUIS Isabelle, GUILLON Vincent, LOARER Even			
Psychologie du conseil en orientation		✓	
PAQUET Yvan			
Psychologie du contrôle. Théories et applications		✓	
PICQ Jean-Luc			
Biologie pour psychologues	✓		
PIOLAT Annie, VAUCLAIR Jacques			
RÉUSSIR son 1er cycle en psycho [2e édition]	✓		
REED Stephen K.			
Cognition. Théorie et applications [3e édition]			✓
REEVE Johnmarshall			
Psychologie de la motivation et des émotions.			✓
RICHELLE Jacqueline			
Manuel du test de Rorschach. Approche formelle et psychodynamique		✓	
ROBINSON Bernard			
Psychologie clinique. De l'initiation à la recherche [2e édition]		✓	
ROSSI Jean-Pierre			
Psychologie de la mémoire. De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique	✓	✓	
Psychologie de la compréhension du langage	✓	✓	
ROSSI Sandrine, VAN DER HENST Jean-Baptiste			
Psychologie du raisonnement		✓	
SARNIN Philippe			
Psychologie du travail et des organisations	✓		
SAROGLOU Vassilis			
Psychologie de la religion			✓
SIEGLER Robert S.			
Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant			✓
SPECTOR Paul			
Psychologie du travail et des organisations			✓
STERNBERG Robert J.			
Manuel de psychologie cognitive. Du laboratoire à la vie quotidienne			✓
TARQUINIO Cyril, SPITZ Elisabeth			
Psychologie de l'adaptation		✓	
WHITLEY Bernard, KITE Mary			
Psychologie des préjugés et de la discrimination			✓
WORKMAN Lance, READER Will (traduction : PAROT Françoise)			
Psychologie évolutionniste. Une introduction			✓

« LA référence dans le domaine »

R. J. Vallerand

- Pourquoi les gens ressentent-ils ce qu'ils ressentent ? Pourquoi font-ils ce qu'ils font ? En faisant découvrir au lecteur les nombreuses facettes des émotions et de la motivation, leur origine, leur fonctionnement, les mécanismes de leur transformation à travers le temps, c'est à ces deux questions fondamentales que cet ouvrage répond, mais aussi à de nombreuses autres interrogations qui en découlent : comment fonctionnent les antidépresseurs ? Le désir de contrôle est-il toujours bon ? Comment motiver les autres et soi-même ?
- Manuel clair, captivant et exhaustif, *Psychologie de la motivation et des émotions* permet au lecteur d'appréhender la complexité des processus motivationnels et émotionnels en les décrivant sous leurs différents aspects – biologiques, cognitifs, sociaux... Il propose un aperçu des avancées les plus récentes qui agitent un champ de recherche en ébullition. En présentant de nombreuses applications pratiques, dans des espaces aussi variés que l'école, le lieu de travail ou le terrain de sport, il offre également une meilleure compréhension de nos comportements et de la manière dont les émotions et la motivation interviennent dans notre vie quotidienne.
- Entièrement revue pour suivre l'évolution de la recherche, cette nouvelle édition accorde une attention particulière aux aspects neuroscientifiques et est augmentée de trois chapitres, consacrés aux émotions individuelles, aux états d'esprit et aux interventions.
- Afin de faciliter son apprentissage, l'étudiant trouvera dans chaque chapitre :
  - Un sommaire
  - Une introduction au thème du chapitre
  - Une problématique concrète qui éclaire son enjeu
  - Un résumé
  - Des lectures pour aller plus loin

Et en fin d'ouvrage :
- Un index des notions
- Un index des auteurs
- Une bibliographie exhaustive

•••Johnmarshall Reeve
Après avoir enseigné la psychologie de l'éducation durant de nombreuses années à l'Université de l'Iowa, il est aujourd'hui **professeur à la prestigieuse Korea University (Séoul)**. *Il a mené des recherches sur des aspects nombreux et divers de la motivation et des émotions humaines. Il a plus particulièrement étudié la motivation des apprenants en lien avec leur bien-être psychologique et les styles motivants des enseignants.*

•••Rob Kaelen
Titulaire d'un master en psychologie sociale et d'un autre en psychologie clinique, **il a travaillé dans la recherche en psychologie et en sociologie**. *Depuis 2013, il est également traducteur indépendant spécialisé dans le domaine de la psychologie.*

•••Frédéric Nils
Sociologue et psychologue, il a réalisé son doctorat en psychologie dans le domaine de la communication des émotions. Il est actuellement **professeur à l'Université catholique de Louvain**, *où il mène des recherches sur les émotions et la motivation en contextes éducatif et professionnel.*

deboeck SUPÉRIEUR

www.deboecksuperieur.com

ISBN 978-2-8073-0263-1
ISSN 2030-420X

Conception graphique : Primo&Primo

NOTO VERSION NUMÉRIQUE

http://noto.deboecksuperieur.com : la version numérique de votre ouvrage
- 24h/24, 7 jours/7
- Offline ou online, enregistrement synchronisé
- Sur PC et tablette
- Personnalisation et partage
- Ressources complémentaires disponibles pour les enseignants