

Motivation et représentation de soi

Pierre-H. Ruel

Volume 13, numéro 2, 1987

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900563ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900563ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 239–259. <https://doi.org/10.7202/900563ar>

Résumé de l'article

À la lumière de travaux contemporains, l'auteur présente les notions de motivation, de concept de soi (représentation de soi) et d'estime de soi. S'inspirant de la théorie de la motivation humaine de Nuttin, il expose sa conception de la dynamique motivationnelle, initialement suscitée par la représentation que l'individu a de lui-même. Cette représentation de soi s'est construite au rythme des expériences individuelles et sociales que l'individu a vécues et qui lui ont permis d'élaborer ses concepts de soi, d'où émerge l'estime de soi. Selon l'auteur, meilleure est la représentation de soi en regard d'un objet à atteindre, plus intense sera la motivation pour atteindre un but.

Motivation et représentation de soi

Pierre-H. Ruel*

Résumé — À la lumière de travaux contemporains, l'auteur présente les notions de motivation, de concept de soi (représentation de soi) et d'estime de soi. S'inspirant de la théorie de la motivation humaine de Nuttin, il expose sa conception de la dynamique motivationnelle, initialement suscitée par la représentation que l'individu a de lui-même. Cette représentation de soi s'est construite au rythme des expériences individuelles et sociales que l'individu a vécues et qui lui ont permis d'élaborer ses concepts de soi, d'où émerge l'estime de soi. Selon l'auteur, meilleure est la représentation de soi en regard d'un objet à atteindre, plus intense sera la motivation pour atteindre un but.

Abstract — The author presents the concepts of motivation, self-concept (self-representation), and self-esteem in the perspective of contemporary work. Basing his work on Nuttin's theory of human motivation, he presents his concept of the motivational dynamic which evolves from the representation which the individual has of himself. This self-representation emerges as a function of individual and social experiences which the individual has acquired and which have served to build his self-concept, the origin of his self-esteem. According to the author, the better the self-representation with regards to an aim, the greater will be the motivation to attain this aim.

Resumen — A partir de trabajos contemporáneos el autor presenta las nociones de motivación, de concepto de sí (representación de sí) y de estima de sí mismo. Inspirándose en la teoría de la motivación humana de Nuttin, expone su concepción de la dinámica de motivación, suscitada inicialmente por la representación que el individuo se hace de sí mismo. Esta representación de sí se ha construido al ritmo de experiencias individuales y sociales vividas por el individuo y que le han permitido de elaborar sus conceptos de sí de donde surge la estima de sí mismo. Según el autor, mientras mejor es la representación de sí con respecto a un objetivo a obtener más intensa es la motivación por alcanzar tal propósito.

Zusammenfassung — Im Lichte zeitgenössischer Arbeiten legt der Verfasser die Begriffe Motivation, Selbstauffassung (Selbstbild) und Selbsteinschätzung dar. Ausgehend von der Theorie der menschlichen Motivation nach Nuttin, präsentiert er seine Auffassung von der Motivierungsdynamik, welche ursprünglich von der Vorstellung bestimmt ist, die das Individuum von sich selbst hat. Dieses Selbstbild hat sich im Lauf der persönlichen und sozialen Erfahrungen des Individuums aufgebaut, die ihm dazu verhalfen, seine Begriffe von sich selbst zu entwickeln, aus denen dann die Selbsteinschätzung erwächst. Der Verfasser ist der Meinung, dass die Motivation auf ein Ziel hin umso intensiver wird, je besser die Selbstauffassung in Hinsicht auf ein zu erreichendes Objekt ist.

* Ruel, Pierre-H.: professeur, Université de Sherbrooke.

Dans un article antérieur (Ruel, 1984), j'ai présenté une problématique de recherche sur la perception de soi et des autres comme source motivationnelle à l'adaptation et à l'apprentissage scolaires. Il s'agissait alors des fondements théoriques et pratiques d'une recherche à engager¹ sur la motivation, perçue comme l'une des sources possibles de compréhension et d'explication du problème de l'adaptation scolaire. Dans les conjectures psychopédagogiques d'alors, le discours, vraisemblablement, était de nature à surprendre. Il apparaît, cependant, avoir suscité un certain intérêt. Je m'explique.

Le discours était de nature à surprendre en ce sens qu'il relançait la discussion sur un thème qui semblait relégué aux oubliettes. De fait, si, au cours des années cinquante, la motivation alimentait le discours pédagogique, à partir des années soixante, ce thème fut, à toutes fins pratiques, ignoré, absent des préoccupations pédagogiques. Hors certains articles sporadiques d'auteurs tenaces, à l'épiderme crocodilien, les écrits pédagogiques, tant scientifiques qu'empiriques, ont largement délaissé le concept de motivation dans leurs tentatives de compréhension et d'explication d'un comportement humain, du moins en ce qui concerne son application en éducation. Absent des débats pédagogiques en milieu scolaire, le concept l'est aussi des programmes de colloques ou de congrès consacrés aux questions d'éducation et d'enseignement. Par ailleurs, mais dans des orientations nouvelles, des recherches psychologiques se poursuivent, comme en témoignent les symposia annuels sur la motivation de l'Université de Nebraska, à partir de 1955 (voir Levine, 1965), le symposium sur la motivation intrinsèque, en 1970, organisé par *The Ontario Institute for Studies in Education* (voir Day, Berlyne et Hunt, 1971), les travaux d'Atkinson (1964; Atkinson et Feather, 1966; Atkinson et Rayner, 1974), ceux de Weiner (1972, 1974, 1980), ceux de Nuttin (1980a, b), ceux d'Ames et Ames (1984), ceux de Heckhausen, Schmalt et Schneider (1985), ceux de McClelland (1985), et plusieurs autres. Cependant, ces travaux n'empêchent pas certains psychologues de suggérer, comme le remarque Nuttin (1980a), que le terme de motivation soit banni du vocabulaire psychologique. Si on le retrouve dans le *Vocabulaire de la psychologie* de Piéron (1968) et dans le *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* de Lafon (1969), c'est surtout dans un sens psychanalytique qu'il y est défini. Par ailleurs, Sillamy (1980), dans son *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, s'arrête surtout au sens physiologique du concept, le reliant ainsi à l'émotion². D'autre part, le terme n'est pas inclus dans le *Vocabulaire de l'éducation* de Mialaret (1979), alors qu'English et English (1958) présentent le concept sous ses multiples facettes. Et que dire de la notion qu'en présentent les dictionnaires classiques (Littré, Quillet...) qui réduisent le concept aux motifs, aux justifications de l'agir, tel celui du consommateur! Larousse, pour sa part, ne définit le terme que comme un «intérêt spontané pour une tâche particulière». Ainsi, loin d'avoir une signification univoque, le concept recouvre des connotations fort variées. Déjà, une telle confusion sémantique n'est-elle pas source de difficulté de référence au concept.

Faut-il se surprendre, alors, du sort collectivement fait au concept de motivation, plus précisément du non-recours à ce concept pour l'explication des succès ou des échecs scolaires, des facilités et des difficultés d'adaptation scolaire, de même que pour l'élaboration de stratégies d'intervention éducative? D'autre part, au début des années soixante, la notion réductionniste prédominante (psychanalytique ou béhavioriste) qu'on avait de la motivation, n'offrait guère de voies ou de moyens heuristiques de compréhension et d'explication du comportement; encore moins était-elle de nature à suggérer des stratégies d'intervention pédagogique et didactique. Expliquons-nous.

Les conceptions d'alors présentaient de la motivation une notion qui s'inspirait des théories psychologiques du temps, une notion qui s'inscrivait particulièrement dans les paradigmes psychanalytique et béhavioriste. D'une part, sous l'influence du béhaviorisme de Hull³ (1943, 1951, 1952), prédominait, en milieu éducatif (scolaire ou familial), le concept de motivation extrinsèque, motivation provoquée par le renforcement du comportement (récompense, succès, approbation sociale...). Un tel concept n'était guère propice à inspirer à l'éducateur des moyens dynamiques et efficaces de stimulation intrinsèque d'un agir authentique et continu. D'autre part, la psychanalyse⁴, alors très présente, proposait une conception réactive (satisfaction du besoin) d'une motivation en constante opération (Allport, 1961; Madsen, 1974), en vue de maintenir l'équilibre psychobiologique de l'être. Pas plus que la loi du renforcement de Hull, la théorie freudienne de l'homéostasie (maintien de l'équilibre) et de la recherche hédonique, n'a su répondre aux impératifs de l'action éducative.

L'influence de Freud s'exerce sur des psychologues comme Cattell (1957) et Murray (1938); mais ces derniers, même s'ils introduisent la dimension cognitive dans l'agir motivationnel, ne savent retenir l'attention des éducateurs. Toutefois, leurs théories contribuent au développement dans de nouvelles voies des conceptualisations de la motivation.

Ainsi, qu'il s'agisse de la proposition béhavioriste d'une motivation extrinsèque suscitée par le renforcement, ou de la proposition psychanalytique d'une motivation intrinsèque à caractère réactif et constant, ces théories n'ont su et n'ont pu rencontrer les espoirs et les attentes des milieux éducatifs en matière de suggestions pertinentes et congruentes de stratégies psychopédagogiques, propres à stimuler les énergies psychodynamiques de l'individu en vue de sa réalisation, en vue de son dépassement de soi, de «son fonctionnement optimal», dirait Nuttin (1980a).

La motivation: nouvelle conception

À la notion d'une motivation extrinsèque, suscitée par conditionnement et soutenue par un renforcement dû à l'apprentissage (Hull, 1943, 1952), à celle d'une motivation constante, biologiquement en opération, et réactive, réduction

d'un besoin (Freud, 1947; Cattell, 1957; Murray, 1938), il faut substituer une conception plus dynamique et d'explication endogène concernant la première, et plus fonctionnelle et opératoire concernant la deuxième, où le conscient et le cognitif jouent un rôle prédominant dans l'actuel de l'agir quotidien individuel, c'est-à-dire dans l'ici et le maintenant. Il faut s'inscrire dans le dynamisme d'une motivation modifiable, pro-active et consciente.

Motivation modifiable

Le concept d'une motivation modifiable ne réfère pas à un agir déclenché uniquement et nécessairement par des besoins primaires et fondamentaux de l'organisme humain, tels la faim, la soif, le sommeil, la sexualité..., en vue de la réduction ou de la satisfaction de ces besoins. Nous référons plutôt à ce dynamisme psychologique et ponctuel qui opère conformément aux dimensions et aux caractéristiques de l'individu, et qui s'adapte aux circonstances que ce dernier vit à un moment donné. Ce concept ne relève donc pas du ressort d'un mécanisme qui se déclenche plus ou moins consciemment et inévitablement. C'est au contraire, un dynamisme qui s'adapte, pour s'y inscrire, à la situation présente.

Sans nier l'importance des sources primaires à l'origine de l'agir humain, sources qui sont de l'ordre des pulsions organiques pour le maintien et la survie de l'existence, il y a certes lieu, pour expliquer le comportement humain, de recourir à une conception de la motivation qui s'appuie sur la dynamique propre et consciente de l'individu, sur l'idiodynamique pour reprendre l'expression de Rosenzweig (1958), et sur l'idiosyncrasie, c'est-à-dire sur les dispositions particulières de l'individu à engager, à un moment donné, un comportement congruent aux actions et aux incitations présentes de son milieu et ce, conformément à ses aspirations. Nous référons, ainsi, au concept lewinien de la motivation (Lewin, 1935, 1936) et nous anticipons sur la présentation du concept de Nuttin (1980a).

Cette notion de motivation modifiable individualise et ponctualise les sources motivationnelles de l'agir humain, en même temps qu'elle leur donne un caractère phénoménal (niveau conscient de l'agir). Elle permet aussi, comme le dégage Allport (1961), de différencier l'agir de l'enfant et de l'adolescent de celui de l'adulte, ce que ne favorise pas l'approche psychanalytique⁵. Davantage, elle suggère et rend efficaces des stratégies éducatives propres à susciter, à orienter et à soutenir l'engagement de l'individu dans la réalisation d'un objectif, tout comme elle permet de comprendre l'intention et la décision d'une personne de tendre vers un but préalablement identifié et, initialement, plus ou moins largement ou précisément circonscrit. Un tel cadre conceptuel permet de situer et de comprendre la dynamique originale d'activités telles l'exploration ludique, les arts plastiques, la recherche d'une compétence, la conquête intellectuelle, etc., activités qui ne relèvent pas des besoins primaires et qui ne se ramènent pas à un mécanisme de réduction de tension (par exemple, le mécanisme de sublimation qui entend expliquer les intérêts en arts, en médecine...), même si ces activités peuvent être plus ou moins influencées par quelques vecteurs inconscients.

Le jeu de l'enfant dans son caractère exploratoire est l'illustration d'une activité libre de conquête d'une réalité, de poursuite d'un objectif, selon les incitations de ses potentialités, de ses attirances actuelles et des propositions de l'environnement ou des facilités que ce dernier lui procure. Cet élan de conquête explicite ou illustre le caractère modifiable et la nature pro-active de la motivation. L'individu s'engage de façon appropriée dans la réalisation, la conquête d'un objectif; il agit pour devenir; sa personne est orientée vers le futur et non tournée vers le passé. Sans nier la présence éventuelle (potentielle) de forces inconscientes, nous préférons, en tant qu'éducateur, axer notre attention sur les forces conscientes qui demeurent actives en l'individu et qui relèvent du ressort de l'intentionnalité de l'agir, de la maîtrise de soi et de la conquête d'un objectif à atteindre.

Motivation pro-active

Au cours des années cinquante et soixante, à l'instar des behavioristes et des psychanalystes d'alors, les psychologues et les pédagogues ont de la motivation une notion prédominante de rétroactivité. Selon cette conception, à l'origine de l'agir on retrouve comme motifs ou mobiles soit, pour les behavioristes, la réduction des impulsions primaires (la faim, que l'individu apprend à satisfaire: renforcement primaire par apprentissage), soit, chez Freud, la réduction d'une tension ou pulsion organique, le maintien de l'équilibre organique (homéostasie). L'individu réagit pour réduire une tension organique (la faim) ou psychologique (être aimé); il réagit pour combler un besoin. Plus précisément, il *réagit* à un manque, cause d'un déséquilibre psychobiologique, en vue du rétablissement de l'équilibre (processus d'homéostasie).

C'est dans cette lignée qu'il faut comprendre la *loi d'adaptation fonctionnelle* de Clarapède (1946, p. 92-96), qui énonce que «l'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment»; ou sa *loi de l'intérêt momentané* (*op. cit.*, p. 66): «À chaque instant, un organisme agit suivant la ligne de son plus grand intérêt», l'intérêt étant perçu comme un besoin. De là, des préceptes pédagogiques tels que: susciter chez l'enfant un besoin, engendrer en lui un intérêt pour le motiver à agir. Une telle conception, qui, avant les années soixante, a exercé une influence prépondérante en éducation, fut l'une des causes de l'échec de la pédagogie motivationnelle à la base de ce qu'on a appelé l'École active (voir, entre autres, Ferrière, 1947; Dewey, 1947).

Sans nier l'influence possible de cette source motivationnelle éventuelle⁶, il faut reconnaître qu'elle est de loin l'unique explication de l'engagement d'un comportement humain. L'être humain n'est pas qu'un réactif... loin de là! Il est aussi et surtout un pro-actif. Il n'est pas qu'un être historique qui n'agit qu'en fonction de son historicité; il est un être fonctionnel tourné vers la réalisation, vers demain. Sa raison d'être, de vivre, est plus orientée vers le futur qu'elle n'est réaction au passé. En ce sens, il est pro-actif. Ses motifs d'agir peuvent prendre et, de fait, prennent racine dans des perspectives d'avenir⁷, dans des élans de réalisation de soi. Ainsi, il y a largement place pour une conception pro-active

de la motivation. L'enfant peut désirer s'inscrire dans une équipe sportive, faire du tennis, non pour satisfaire un besoin d'exercice physique, mais pour *devenir* un excellent joueur de tennis.

Ce concept d'une motivation pro-active est riche d'enseignement éducatif, comme nous le verrons plus loin. Il suggère, entre autres, le façonnement d'objectifs aux dimensions de l'enfant et de l'adolescent, objectifs qui, par leurs caractéristiques, attirent ce dernier et sont de nature à le propulser dans des voies de réalisation de soi... au moins à l'inciter à s'y engager.

Motivation consciente

Cette conception de la motivation modifiable et pro-active conduit à la notion d'intentionnalité de l'acte motivationnel. Qui dit intention dit conscience de l'agir. Ainsi l'agir motivé⁸ doit être perçu et conçu comme un acte initié et dirigé par des motifs conscients (Lewin, 1935, 1936) dont discute McClelland dans son récent ouvrage, *Human Motivation* (1985). La référence aux «motifs inconscients»⁹, comme le souligne Allport (1953, in McClelland, 1985, p. 25-26), ne peut être d'un usage généralisé. Elle n'est certes guère suggestive de modes d'interaction entre l'éducateur et l'éduqué, ni phénoménalement explicative d'un comportement. Au-delà des principes hédonique et homéostasique de Freud (1947), au-delà du concept béhavioriste d'intention de Hull (1943), concept réduit à une réaction stimulus-réponse mécaniciste, l'individu est capable, dans son expérience quotidienne, de vouloir consciemment et intentionnellement quelque chose. Il peut formellement désirer obtenir et faire quelque chose dans l'ici et le maintenant. En lui émerge le besoin d'être, le désir de devenir. Pour ce faire, il fait appel, d'une part, à ses ressources personnelles (facultés cognitives et affectives, habiletés, expériences) pour identifier ses expectatives (Atkinson et Feather, 1966; Atkinson et Rayner, 1974), ses attentes en fonction de son niveau d'aspiration (Lewin, 1935, 1967) et, d'autre part, il compte sur les facilités et les collaborations que lui offre son environnement. S'établit alors une interaction entre l'individu et son environnement dans un effort commun de réalisation. Par ailleurs, ce désir d'être, ce vouloir-devenir peut être suscité aussi par les instances (sollicitations) du milieu, par les valeurs socio-culturelles qui trouvent résonance en l'individu. D'ailleurs, à la limite, l'objet de l'agir motivationnel ne ressort-il pas plus ou moins directement et conjointement de l'influence éducative et du milieu social en général. Nous reviendrons sur cette relation de l'individu et de l'environnement (I.E.), qui est à la base de la théorie du champ de Lewin (1935, 1936) et que Nuttin (1980a) développe dans sa théorie de la motivation humaine.

Un bref exemple, même s'il est partiel, illustre cette dynamique. Qui désire faire une randonnée à bicyclette doit, d'une part, en avoir l'habileté et, d'autre part, posséder (ou se procurer) une bicyclette et choisir un lieu qui se prête à cette activité. Son désir (intention) est l'expression, sinon le produit de sa motivation; mais encore faut-il que l'environnement (dans l'une ou l'autre de ses composantes) lui facilite le passage de l'intention à l'acte.

Représentation de soi

Notion

Le thème de cet article¹⁰ porte sur la relation entre motivation et représentation de soi. Voyons succinctement ce qu'il faut entendre par représentation de soi. Les écrits nous proposent ici deux expressions en référence à l'émergence génétique de la conscience de soi. Du côté européen, on parle de représentation de soi; du côté américain, de concept de soi (L'Écuyer, 1978; Pelletier, 1971)¹¹. Le premier terme se présente comme apparemment plus figuratif, sinon plus concret; le deuxième aurait une connotation plus abstraite. Mais délaissions ce débat de sémantique terminologique. Aux fins et dans cette partie de mon texte, à l'instar de Perron (1971) et de L'Écuyer (1978), je considère les deux termes comme synonymes et j'utiliserai préférentiellement l'expression concept de soi. Plus loin, j'y apporterai une distinction.

Se représenter à soi-même, c'est une façon de «se voir», de se concevoir, tel qu'on se perçoit à partir de ou à travers ses expériences quotidiennes et les comparaisons qu'on établit entre soi et les autres. Interviennent aussi, dans cette formation du concept de soi, les jugements explicites que les autres portent sur soi, et la perception qu'a l'individu des jugements des autres sur lui-même. Se représenter à soi-même devient, ainsi, une sorte de jugement, plus subjectif qu'objectif, que l'on porte sur soi¹²; c'est une image mentale concrète que l'on a de soi, et qui qualifie l'estime envers soi.

Ce concept que l'on a de soi s'élabore (émerge) progressivement au rythme du développement (genèse) de la conscience de soi et ce, à partir de la naissance. De l'état plus ou moins diffus, confus (syncrétique) à la naissance, l'enfant différencie graduellement son moi du non-moi (Zazzo, 1948, 1973). À partir de deux ans environ, il élabore des images plus concrètes de ses sensations qui lui procurent une image de son corps: soi somatique (ou conscience du schéma corporel); c'est le début de l'identification de soi comme en témoigne, entre autres, la phase de négativisme (Perron, 1971), période de l'affirmation de soi, à partir de laquelle s'élaborent les bases du concept de soi. Puis, entre 5 ans et 10-12 ans, on assiste à l'émergence progressive de la représentation de soi¹³, image propre et image sociale de soi. On est alors témoin, comme dit Rogers (1951), d'une «configuration organisée des perceptions de soi». L'enfant acquiert alors une meilleure conscience de son identité personnelle. Il s'individualise; il se particularise. Enfin, toute la période de l'adolescence (10-12 à 18 ans) sera une phase de reformulation de la différenciation de soi «pour aboutir à une représentation vraiment personnalisée» (Zazzo, 1966). Voilà présentée dans un schéma rudimentaire la genèse de la conscience de soi d'où émerge le concept de soi (pour plus de précision, voir L'Écuyer, 1978, p. 141-151).

Mais comment s'élabore ce concept de soi? Comme on vient de le voir, ce n'est que progressivement que l'individu acquiert sur soi des informations (Pelletier, 1971), des connaissances qui le rendent de plus en plus conscient de son

entité, de sa réalité individuelle. C'est dans et par ses agirs quotidiens, aussi en se confrontant aux autres et aux réalités de son environnement qu'il dégage ses informations. Ces informations émergent ainsi des perceptions que l'individu a de lui-même et des autres dans ses agirs quotidiens et dans ses relations avec les autres et l'environnement. Ces perceptions situationnelles constituent des *percepts de soi* (soi perçu: Symonds, 1951) que Super *et al.* (1963) identifient comme un «matériel perceptuel brut». Ainsi, l'enfant qui éprouve de la difficulté à résoudre un problème mathématique et voit un copain réussir avec facilité, reçoit une information, a de la situation une perception qui se formalise en un percept de soi. De l'expérience répétée de cette situation et d'autres analogues, l'individu obtient divers percepts qu'il regroupe, qu'il organise sous le principe unificateur de leur analogie. C'est ce que Super *et al.* (1963) appellent le «matériel perceptuel organisé». De là se dégage en l'individu une *représentation de lui-même* en ce qui concerne son habileté en mathématique. Il a conceptualisé ses divers percepts au niveau de la conscience; il porte sur lui-même un jugement d'où se dégage *un concept de soi* (soi conçu: Symonds, 1951), c'est-à-dire une façon de se concevoir.

En conséquence, le concept de soi émerge de diverses perceptions que l'individu a de lui-même en regard de lui-même, mais aussi en comparaison avec les autres, dans une situation spécifique et dans un milieu donné. «L'image de soi indépendante de l'image de l'autre n'est pas concevable», écrit Zazzo (1966, p. 82). Le concept de soi se dégage donc des perceptions en ce sens qu'à partir de ses percepts, l'individu construit des images de lui, il élabore des sentiments, il structure des attitudes. Il s'attribue des caractéristiques propres (idiosyncrasiques). Il a ainsi construit une façon de «se voir», de se concevoir. On comprend, dès lors, la définition de Rogers (1951), à savoir que le concept de soi est une «configuration organisée de perceptions [...] admissibles à la conscience».

Dimension du concept de soi

Cependant, une question se pose qui demeure encore au coeur des délibérations et qui concerne la dimension du concept de soi: doit-on parler d'un concept unitaire, d'un concept multidimensionnel ou d'une notion pluraliste du concept de soi? La question présente un intérêt autre que théorique, en raison des incidences pratiques, particulièrement éducatives, de la réponse qu'on y apporte. Ce n'est pas le lieu, ici, de discuter les fondements théoriques de cette question. Il convient, toutefois, d'apporter quelques réflexions, en raison de leur répercussion pratique et pour dégager notre position.

La notion unitaire du concept de soi apparaît comme réductionniste en ce sens qu'elle ne rend pas compte de la diversité des cibles perceptuelles sur lesquelles, à un moment donné et selon la variété des situations, l'individu porte jugement sur lui-même. De fait, l'individu a de lui plusieurs «visions»; il ne porte pas sur lui-même qu'un seul jugement global. Au contraire, il pose sur lui divers regards selon les situations qu'il vit, selon les activités qu'il exerce. Il se perçoit (ou peut

se percevoir) différemment selon les diverses zones d'activités dans lesquelles il s'implique. Ainsi, il peut se percevoir favorablement aux sports et porter sur lui un jugement moins favorable en ce qui concerne les activités mécaniques. Il peut, alors, avoir de lui divers percepts qui sont à l'origine de concepts de soi différents: un concept de soi favorable en regard des sports; un concept de soi moins favorable en ce qui concerne la mécanique¹⁴. Comme on le constate, la notion unidimensionnelle du concept de soi ne saurait nous satisfaire, ne saurait rendre compte de la complexe réalité psychologique de l'être.

Quant à la conception multidimensionnelle, à laquelle se rallie L'Écuyer (1978, p. 36), elle offre des voies heuristiques d'investigation en présentant le concept de soi comme «un composé de multiples facettes». Ainsi le concept de soi est défini comme une «organisation hiérarchique d'un ensemble de perceptions recouvrant les aspects les plus variés quant à la façon dont la personne se perçoit» (L'Écuyer, 1978, p. 36). Cette notion multidimensionnelle a le mérite de tenir compte de la diversité des situations que vit l'individu, des moments ponctuels où il les vit. Elle retient ainsi «les inconsistances d'une situation à l'autre» (variations dans les situations et le temps) pour expliquer le caractère variable du concept de soi (sa nature changeante). Par ailleurs, comme le précise L'Écuyer (1978), cette notion respecte la théorie de la consistance interne de la personnalité (Lecky, 1945) en raison du fait que les organisations hiérarchiques s'inscrivent dans des «lignes de force [qui] vont vers la recherche d'une plus grande unité (ou cohésion) interne» (L'Écuyer, 1978, p. 36).

Cependant, parler de diverses facettes du concept de soi, facettes dont la physionomie se sculpte dans le temps et sous l'influence de situations variées, n'est-ce pas, dans les faits, référer à plusieurs concepts de soi? La notion de Rogers, qui souvent utilise le terme au pluriel (concepts de soi (1951), p. 501), suggère une conception pluraliste du concept de soi. De fait, si *un* concept de soi résulte des perceptions qu'a de lui-même un individu dans un ensemble de situations analogues à un temps donné, le jugement (cette conception) que celui-ci porte sur soi est en regard d'une zone d'activités, d'une zone de relations, d'une zone d'habiletés...; ce jugement devient ainsi spécifique à un ensemble de perceptions sur un thème donné. On peut alors admettre la formation de divers concepts de soi, selon qu'il s'agisse d'une zone scolaire, sportive, artistique... ou autre. Ainsi l'individu peut avoir un concept de soi peu favorable vis-à-vis du scolaire, et un de compétence en regard du sport. Ces divers concepts s'organisent en un système hiérarchique qui, selon Super *et al.*, (1963, p. 19), représente une «constellation, plus ou moins organisée, de tous les concepts de soi». De ce système résulte une plus ou moins grande cohérence, unité de la personnalité, qui serait un premier niveau de consistance interne.

Selon la qualité, la cohérence et l'importance relative de ces concepts de soi dans leur système hiérarchique, l'individu exprime sur lui une appréciation plus ou moins favorable qui se traduit en termes de sentiment de valeur, appré-

ciation surtout affective, c'est-à-dire d'estime de soi, que l'on peut considérer comme un deuxième niveau de consistance interne de la personnalité.

Estime de soi

L'estime de soi demeure un concept encore peu délimité, vaguement défini. Certains auteurs, comme Coopersmith (1981), l'identifient au concept de soi. Pour d'autres (Rogers, 1951; L'Écuyer, 1978), il n'en est qu'un des aspects. Pour Pelletier (1971), il exprime la «tonalité affective» du concept de soi. Bowlby (1978) en parle comme la sensation d'être aimé, comme le sentiment de l'individu d'avoir de la valeur.

Considérant la nature à prédominance cognitive du concept de soi et la nature surtout affective de l'estime de soi, il m'apparaît utile de distinguer les deux termes. L'individu élabore plusieurs concepts de soi qui s'organisent en un système hiérarchique. De cet ensemble complexe de jugements plus ou moins positifs sur soi, émerge un sentiment général qui traduit la plus ou moins grande estime, appréciation affective, que l'individu manifeste envers lui-même. C'est *l'estime de soi* (amitié pour soi, amour de soi), qui devient ainsi une résultante affective, mais aussi cognitive, des divers concepts de soi, ou plus précisément de leur constellation et hiérarchisation.

On peut alors concevoir l'estime de soi comme une synthèse affectivo-cognitive des concepts de soi, synthèse qui traduit le degré d'affection, d'amour de l'individu envers lui-même, compte tenu de ses divers champs d'exercice et de relation avec les autres. C'est un attachement (au sens de Bowlby, 1978) de l'individu envers lui-même. Cette synthèse contribue à l'édification de l'unité de l'être, le deuxième niveau de consistance interne de la personnalité, dont nous avons parlé.

Dynamique motivationnelle selon Nuttin et Ruel

Après avoir établi les préalables au discours sur la motivation, questionnons-nous maintenant sur la dynamique motivationnelle. Je m'inscris, ici, dans une théorie bien délimitée, celle de Nuttin (1980a), que j'éclairerai à la lumière de mes réflexions et travaux personnels.

L'agir motivationnel, on en conviendra, est un comportement parmi d'autres. Où et comment se situe ce comportement dans la diversité des comportements humains? On admet que tout être vivant, tout individu humain, agit, exerce des activités, manifeste des comportements. Cependant, tous ces comportements ne sont pas nécessairement de l'ordre de l'agir motivationnel. Agir est une nécessité vitale, que ce soit au plan biologique, comme respirer, manger, dormir, ou au plan psychologique, comme aimer, connaître, travailler. Agir est donc un mode biologique ou psychologique *d'activité vitale* «qui trouve sa source en elle-même», dira Nuttin (1980a), qui possède son propre dynamisme interne.

Le comportement

Cependant, se comporter, «c'est faire quelque chose dans une situation donnée» (Nuttin, 1980a, p. 32). Un comportement s'effectue dans une situation donnée, dans un milieu donné, et sur un objet spécifique. Ainsi, apaiser sa faim, un comportement, s'exerce dans une situation donnée: manger; cet «exercice» se réalise en *relation avec* un objet donné: la nourriture ou telle nourriture. Il y a relation sujet-nourriture. La relation avec le monde est aussi une nécessité vitale: l'individu a besoin de relation avec son environnement, avec des objets (personnes ou choses) du milieu dans lequel il vit. Cette relation s'exprime dans un comportement. Ouvrir-une-fenêtre-pour-avoir-plus-d'air est un comportement qui agit sur l'environnement physique. Ainsi se dégage une conception relationnelle du dynamisme comportemental. Cette relation est une exigence fonctionnelle. Par exemple, pour connaître un objet, il faut entrer en relation avec cet objet; «se comporter en ami» (ou établir une amitié) suppose une relation avec une personne.

Le comportement est donc défini comme «une fonction de relation», relation entre l'individu qui agit et les objets ou situations sur lesquels porte son action et ce, selon la façon dont il perçoit et conçoit¹⁵ ces objets ou ces situations en regard de son fonctionnement le plus optimal possible. Ainsi, selon Nuttin (1980a, p. 87), le comportement est «une entrée en relation d'un sujet avec l'environnement perçu et conçu». Le comportement comprend donc un ensemble, une séquence «d'activités dirigées par lesquelles un organisme en tant que centre d'élaboration et d'utilisation d'information, agit sur les relations qui l'unissent au milieu» (Nuttin, 1980a, p. 331). Il est donc quelque chose de plus qu'une manière d'être et d'agir de l'individu, comme le conçoit la psychologie expérimentale, et quelque chose de plus que l'association à un stimulus, selon la conception béhavioriste. Voilà défini dans un sens large mais dynamique, le comportement.

Comportement motivationnel

S'agit-il d'un comportement motivationnel, il se situe, il prend racine dans «le caractère dynamique de la relation qui unit l'individu à son environnement» (I-E, Nuttin, 1980a, p. 12), relation qui constitue «l'unité fonctionnelle et bipolaire d'interactions» entre le sujet et son milieu.

C'est précisément au niveau de cette relation du sujet avec un objet, avec une situation que se pose le problème pratique, concret, de la dynamique de la motivation. C'est à ce seuil, aussi, que doit intervenir l'action éducative.

Si tout comportement est une relation, par ailleurs l'établissement d'une relation n'est pas nécessairement le fait d'un agir motivé. D'une part, nous le savons tous, combien d'agirs devons-nous engager sans y être motivés. Par rétrospective, chacun de nous peut facilement dresser toute une liste de ces agirs, tels passer l'aspirateur, laver la vaisselle, aller travailler certains matins... D'autre part,

même si à l'origine d'un engagement comportemental on retrouve l'élan motivationnel, ce dynamisme soutiendra-t-il la constance de l'agir tout le long de la séquence d'activités requises à la poursuite du comportement et à l'atteinte de l'objectif? Par ailleurs, la question se pose aussi de savoir comment, par quelles stratégies nous pouvons inciter une personne à établir une relation entre elle et une situation, à engager un comportement, par exemple, acquérir une connaissance..., en l'occurrence apprendre à additionner, à lire. Une double question se pose à l'individu: peut-il (*to can*) et veut-il (*to try*) engager cette relation? Il faut ici se dégager de cette assertion paradoxale que «vouloir, c'est pouvoir», ou inversement. La réponse à cette double question est nettement plus complexe. Outre les processus cognitifs et affectifs qui sont à l'origine de l'intention et de la décision, interviennent aussi des sentiments d'attraction ou de répulsion pour l'objet (valence de l'objet), le niveau d'aspiration (sens lewinien), fortement influencé par le socio-culturel, les attentes du sujet en ce qui concerne ses possibilités perçues de succès ou d'échec (conflit émotionnel, Atkinson et Feather, 1966; Atkinson et Rayner, 1974), et sans doute bien d'autres considérants, dont les expériences du sujet dans des situations similaires ou analogues (Weiner, 1980: attributions causales). Nous reviendrons sur ces déterminants motivationnels.

Le besoin

Cet engagement d'un comportement plus ou moins intentionnel, l'établissement de cette relation sujet-objet est suscité, selon Nuttin (1980a), par l'émergence d'un besoin¹⁶ qui est la manifestation, l'expression d'une «relation requise entre l'individu et le monde» (p. 91) pour son fonctionnement optimal, pour sa meilleure réalisation. Le besoin est donc le dynamisme à la base du comportement; c'est le modèle dynamique d'entrée en relation de l'individu avec l'environnement (figure 1). Son objet est la relation individu-environnement (I-E): l'individu et les situations qu'il vit (l'enfant-l'école). Ainsi, c'est que l'individu a une capacité de connaître qu'il désire connaître, qu'il exprime le besoin de connaître, de réaliser sa capacité de connaître. Pour ce faire, il devra se mettre en relation avec un objet de connaissance (connaître une personne, une langue étrangère: objet-but); à cette fin, il devra engager un comportement approprié, signifier un plan d'action.

Le besoin prend racine dans les potentialités (capacités fonctionnelles)¹⁷ de l'individu d'établir des relations, dans ses capacités d'établir des contacts et d'entrer en interaction avec des objets et des situations de l'environnement. Le besoin est donc spécifique à un objet, qui, par ailleurs, le spécifie. Et l'individu manifestera autant de besoins (relations requises) que ses diverses potentialités (physiques, sensorielles, affectives, sociales, cognitives) témoignent de capacités fonctionnelles d'établir des relations sélectives et préférentielles, significatives pour lui.

Prenons le cas d'une personne qui a des capacités artistiques. Émergera en elle le besoin d'établir des relations avec la réalité artistique pour permettre l'ex-

pression de ses potentialités et ce, selon ses capacités fonctionnelles: peinture sculpture, artisanat...

Cependant l'émergence d'un besoin n'est en soi que la manifestation d'une relation requise avec une situation, avec un objet. Pour que l'individu engage cette relation, encore faut-il que prenne forme *une intention* de transformation du besoin en objet-but (figure 1). Le dynamisme propulseur de ce mouvement est la motivation.

La motivation

La motivation est, de fait, l'aspect dynamique de l'entrée en relation du sujet avec l'objet. Elle «concerne la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets» (Nuttin, 1980a, p. 11); elle «consiste (donc) dans le fait que l'organisme s'oriente activement et de façon préférentielle vers certaines formes d'interactions» (p. 13) avec un objet ou une situation conciliable aux caractéristiques et aux impératifs du besoin.

Ainsi, fonction du besoin, la motivation l'est en tant que ce besoin se transforme en un objet attirant, en un but qui est la forme concrète de la motivation. C'est alors que s'exprime l'intentionnalité d'action par la transformation du besoin en objet-but, intentionnalité qui fait appel aux fonctions cognitives pour délimiter la direction et le fonctionnement du comportement, pour consciemment établir un plan d'action en vue de la conquête de l'objet-but.

La motivation est donc, selon Nuttin (1980a, p. 29), «l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit, avec le monde, les relations requises». Elle se situe dans le caractère dynamique de la relation qui unit l'individu à son environnement (I-E): motivation intrinsèque. Elle concerne donc le dynamisme endogène qui oriente sélectivement et préférentiellement l'action du sujet vers et dans des champs électifs de relation, et lui permet d'engager et de maintenir son action avec continuité et tenacité (Ruel, 1984, p. 252).

Ainsi, dans l'exemple de l'artiste, ce dernier témoignera de la nature et de la direction de sa motivation en transformant son besoin artistique en un objet-but: peindre une toile. Cette transformation intentionnelle et sélective circonscrit un plan d'action et témoigne de la *motivation intrinsèque* de la personne.

Cependant l'identification de l'objet-but ne suffit pas. L'artiste peut avoir l'intention de peindre une toile (plan d'action), mais encore faut-il qu'il passe de l'intention à l'acte pour réaliser cet objectif. Il doit faire quelque chose de manifeste pour atteindre son but. Pour ce faire, il doit juger de sa compétence et décider des moyens et des étapes de réalisation. Ce faisant, il traduit son objet-but en objet-moyen et élabore un projet d'action. Un tel comportement est déclenché par le dynamisme de la *motivation instrumentale* (Nuttin, 1980a, p. 224), qui est à l'origine du choix des moyens et de l'adhésion à ces moyens pour la réalisation

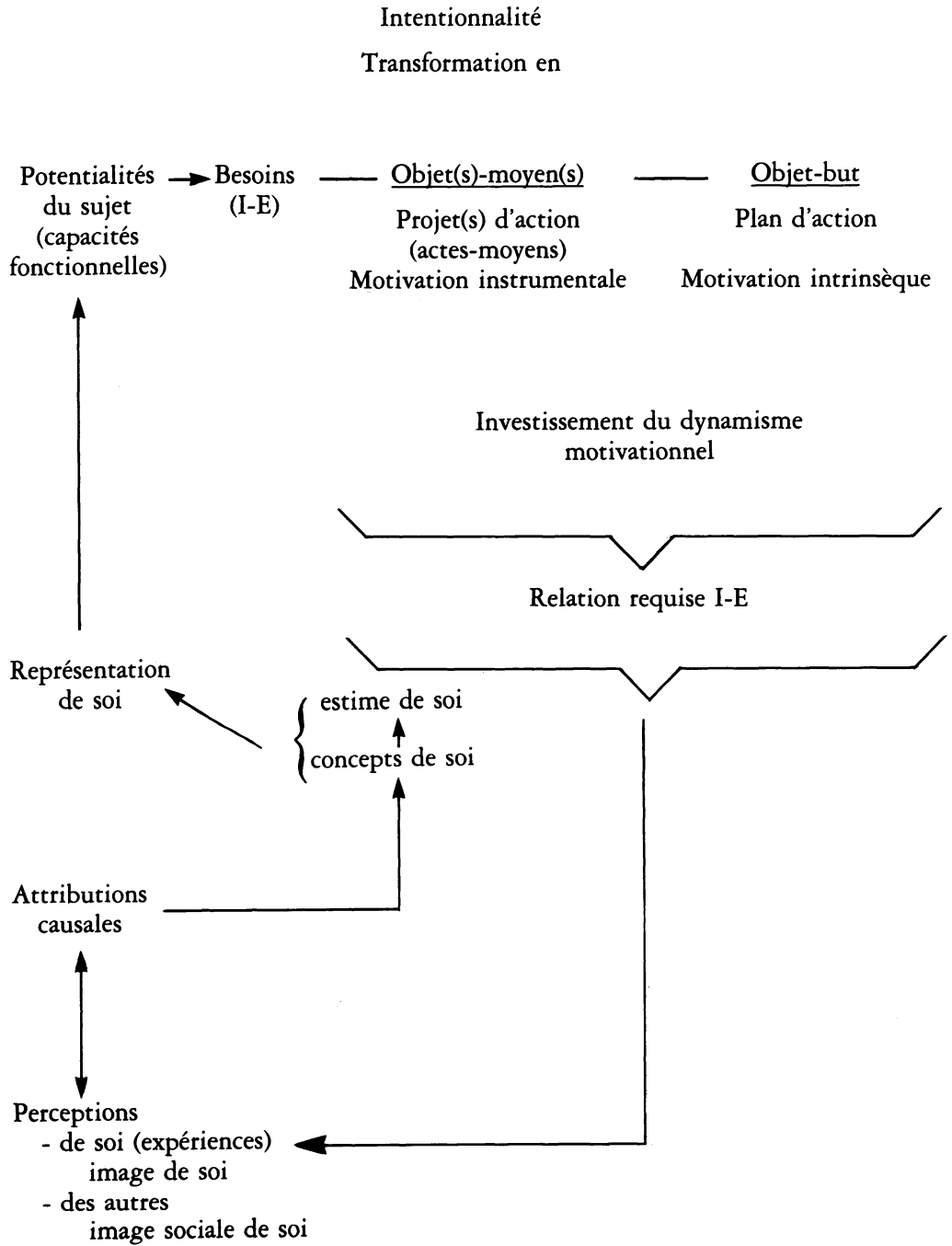


Figure 1. Schéma du dynamisme motivationnel

de l'objet-but. Liés entre eux, ces divers moyens constituent une série de buts subordonnés à la réalisation progressive de l'objet-but. Le réseau de ces objets-moyens représente le projet d'action.

Dès que l'acte-moyen (objet-moyen) est perçu comme un instrument propre à la réalisation du but, il canalise le dynamisme de la motivation de l'objet-but, c'est-à-dire le lien entre l'objet-but et l'objet-moyen «devient [...] le canal par où la motivation pour le but est dérivée sur l'acte-moyen» (Nuttin, 1980a, p. 225). Ainsi, la motivation instrumentale est le fait de l'investissement du dynamisme de la motivation intrinsèque dans l'acte-moyen ou objet-moyen.

Rôle de la représentation de soi

À ce point-ci de l'exposé un problème, une question se pose et qui concerne l'initiative de cette dynamique motivationnelle proposée par Nuttin (1980a). Certes à l'origine, on observe l'émergence d'un besoin. Mais la question demeure de savoir quel dynamisme, quelle action ou quel processus fait en sorte que ce besoin soit *intentionnellement* transformé en objet-but.

Qu'est-ce qui pousse l'individu à *vouloir et à accepter* cette transformation? Celle-là est-elle la conséquence d'une sorte de mécanisme: un besoin étant, la transformation en objet-but s'ensuit-elle inévitablement? Tout besoin devrait nécessairement recevoir satisfaction¹⁸! D'une part, une telle conception irait à l'encontre de la notion de l'agir motivationnel..., du moins tel que nous l'avons défini; elle irait également à l'encontre de la notion d'intentionnalité. D'autre part, comment expliquer l'investissement dans la motivation instrumentale du dynamisme de la motivation intrinsèque? Comment expliquer que le sujet accepte, consent de passer du plan d'action au projet d'action? Pour la même raison que plus haut, l'explication mécaniste ne saurait nous satisfaire¹⁹.

Alors qu'est-ce qui déclenchera et comment se déclenchera ce mouvement intentionnel? Qu'est-ce qui sera à l'origine du comportement, de l'entrée en relation de l'individu avec son objet-but? En d'autres termes, quel dynamisme ou quel processus incitera, MOTIVERA l'individu à s'engager dans un comportement, à réaliser le but suscité par un besoin?

Diverses tentatives de réponses, diverses explications peuvent être apportées à cette double question concernant la transformation du besoin en objet-but et le passage effectif du plan d'action au projet d'action (figure 1). Personnellement et à titre d'hypothèse de recherche, j'en ai avancé une qui se formule largement ainsi:

la motivation est en relation avec les (sinon fonction des) perceptions affectivo-cognitives que l'individu a de lui-même et de son environnement (Ruel, 1984, p. 256).

Sans sous-estimer l'interaction ou l'interrelation entre les deux voies de perceptions affectivo-cognitives (de soi-même et de l'environnement), aux fins de

cet article, arrêtons-nous plus explicitement à une dimension de l'hypothèse: les perceptions que l'individu a de lui-même, sa représentation de soi²⁰.

Avant de décider d'identifier son besoin à un objet-but (plan d'action) et avant de s'engager effectivement dans un comportement manifeste commandé par un but à atteindre (projet d'action), l'individu s'interrogera sur lui-même, il se confrontera aux exigences opérationnelles de ce but, aux exigences des tâches sous-jacentes à l'atteinte de ce but. Il se mesurera plus ou moins consciemment à ce but. Il considérera ses capacités fonctionnelles et évaluera ses possibilités ou probabilités d'atteindre ce but. En d'autres termes, il confrontera ce-qu'il-pense-qu'il-est aux dimensions, aux exigences du but à atteindre. Bref, il se demandera: «suis-je capable»? Ai-je des possibilités d'atteindre ce but?

Pour répondre à ces questions, le sujet doit alors se référer à la représentation qu'il a de lui-même, à cette image concrète, à cette cognition plus subjective qu'objective qu'il a de lui-même. Cette représentation de soi teinte le jugement pratique, concret, que l'individu porte sur lui-même en regard du spécifique de la situation, et suscite les attitudes manifestes qu'il adopte envers cette situation, envers l'objet dynamiquement relié au besoin exprimé. Des conclusions de cette analyse plus ou moins élaborée, se dégagera pour le sujet la décision de son engagement ou non dans un agir motivationnel approprié, c'est-à-dire son adhésion à la transformation de son besoin en objet-but spécifique (plan d'action), ou le refus de cette transformation. S'il y a adhésion, devront alors logiquement s'ensuivre l'identification et le choix des moyens de réalisation (projet d'action). En définitive, la représentation mentale favorable que le sujet a de lui-même est à l'origine de l'engagement de l'agir motivationnel, c'est-à-dire de l'entrée en relation de l'individu avec l'environnement (figure 1).

Construction de la représentation de soi

Comment, donc, se construit cette représentation de soi? Quel est son processus d'élaboration? Question pertinente dont la réponse est de nature à faciliter la compréhension de la raison pour laquelle l'individu décide d'engager ou non un comportement, décide d'établir ou non une relation, et, si oui, de l'établir avec tel objet plutôt que tel autre²¹, de transformer ou non un besoin en objet-but pour, subséquemment, s'il y a transformation, investir dans le projet d'action (objet-moyen).

Tout au cours de son quotidien, l'individu a vécu et vit des situations qui s'inscrivent dans des champs d'activités fort variés: ludique ou sportif, affectif, social, cognitif... Ce sont là autant d'expériences dont le déroulement met en cause l'une ou l'autre (ou plusieurs) des capacités fonctionnelles de l'individu pour accomplir les tâches impliquées, pour rencontrer les exigences de la situation, pour transformer celle-ci. Par ailleurs, rarissime est-il que ce dernier vive isolément ces situations. Au contraire, le plus souvent ces expériences se déroulent en présence

d'autres personnes sinon en collectivité, ou à l'intérieur d'une situation de compétition; ce qui permettra une confrontation du jugement de l'individu sur ses accomplissements au jugement énoncé par d'autres, ou une comparaison de ses propres performances à celles des autres. De plus, si des expériences nouvelles surgissent dont devra tenir compte le sujet, le plus souvent on observe une fréquente répétition d'expériences antérieures similaires ou d'expériences au moins analogues, ce qui est de nature à favoriser l'émission d'un jugement comparatif entre les performances d'une expérience à l'autre. Enfin ces diverses expériences ou performances dans un domaine donné seront traduites, en référence à certains critères, en termes de succès ou d'échec, ou d'un succès plus ou moins accompli, ce qui conduira à un concept de soi dans ce domaine spécifique.

Propre témoin de ses diverses expériences, l'individu en a inévitablement des perceptions..., il les perçoit d'une certaine façon, sous un certain angle. D'abord, en fonction de lui-même, des caractéristiques qu'il s'attribue, de ses attentes, de son niveau d'aspiration (image de soi); de plus, ses perceptions seront influencées, teintées par l'apport des perceptions des autres sur lui, aussi et surtout par ce qu'il «pense» du comment les autres le perçoivent (image sociale de soi). Le sujet formule ainsi une perception de soi, de ses réalisations, dans l'un et l'autre des champs de l'activité humaine. C'est dans ce sens que Symonds (1951) parle du «soi perçu» comme étant le fait de diverses impressions sensorielles et de diverses perceptions sur soi.

Ainsi, se référant à (ou s'appuyant sur) ces diverses perceptions, l'individu sera conduit à formuler sur soi un (ou des) jugement(s) concernant ses performances dans un domaine spécifique d'activités... ou dans plusieurs domaines. Ce jugement, comme nous le disions plus haut, s'élabore à partir de tentatives d'explication de ce que le sujet considère ou anticipe comme des succès ou comme des échecs, dont il s'attribue ou non la responsabilité. De fait, la question se pose de savoir à qui, à quoi *attribuer* la responsabilité des succès ou des échecs. Le sujet s'en voit-il personnellement responsable (lieu de contrôle interne d'attribution causale) ou des causes indépendantes de lui expliquent-elles ses succès ou ses échecs (lieu de contrôle externe, Weiner, 1980)?²² Selon le jugement énoncé, se modèleront une image de soi et une image sociale de soi qui qualifient les perceptions de soi (figure 1).

Des diverses images concrètes de soi l'individu dégage une sorte de synthèse qui, pour une zone d'activités donnée (par exemple, le sport), pour un champ d'expériences, se traduit en un concept de soi. Symonds (1951) parle d'intégration de diverses impressions (perceptions) pour constituer un tout, une unité qu'il désigne comme étant un «soi conçu». C'est un concept de soi, concernant une zone spécifique d'activités.

Comme nous l'avons antérieurement mentionné, plusieurs concepts de soi prennent (ou peuvent prendre) forme soit à l'intérieur d'une même zone d'activités

(se concevoir comme excellent en ski, bon au tennis, mais peu performant dans d'autres sports), soit en regard de divers champs d'activités (sport, habileté manuelle, école...). De ces divers concepts émerge en l'individu une appréciation générale de lui-même, un sentiment de plus ou moins grande satisfaction qui, selon la tendance, s'exprime dans une estime de soi ou un manque d'estime de soi, ou une estime mitigée de soi. De là naît une image unitaire de l'individu sur lui-même. C'est la représentation de soi²³, qui se différencie ainsi du concept de soi.

Conclusion

Nous rejoignons ici notre propos antérieur pour réaffirmer que c'est la qualité de la représentation que le sujet a de lui-même qui est à l'origine du déclenchement de l'agir motivationnel. Selon le caractère plus ou moins favorable au sujet de cette représentation de soi, ce dernier apprécie positivement ou non son pouvoir d'action, ses capacités fonctionnelles d'entrer en relation avec un objet déterminé, dans une situation spécifique. Devant une appréciation affirmative se dégagent des attitudes positives qui mettent en relief des expectatives de possibilité de réalisation en regard du niveau d'aspiration²⁴. Alors l'individu sera consentant à transmuier le besoin présent en objet-but et, ainsi, à s'engager dans un agir motivationnel.

NOTES

1. Recherche subventionnée par les Fonds F.C.A.R. (EQ-2063). Les résultats de cette recherche seront bientôt communiqués.
2. Observons que les termes «motivation» et «émotion» sont de même origine étymologique: *movere, motum*, signifiant se mouvoir.
3. Selon Hull (1952), tout apprentissage est un conditionnement instrumental: il y a apprentissage chaque fois qu'une réponse est suivie d'une récompense, c'est-à-dire d'un «état de renforcement» qui consiste en la réduction du besoin, d'une pulsion. Observons que l'influence de Hull s'estompe dès le début des années soixante.
4. Selon Freud, l'individu est incité à agir pour satisfaire un besoin, pour combler un vide, source de déséquilibre psychobiologique. La satisfaction du besoin rétablit l'équilibre. Le comportement devient ainsi une «ré-action» à l'émergence d'un besoin. La transposition pédagogique de cette théorie s'est traduite ainsi: créer un besoin (intérêt) incite (motive) l'être à agir.
5. La psychanalyse présume que les mêmes pulsions, les mêmes besoins sont présents en l'être de la naissance à la mort. Il faut, au contraire, reconnaître que les motifs d'agir d'un enfant sont différents de ceux de l'adulte, et inversement. Les motifs d'agir, comme les instincts, évoluent avec l'âge et trouvent des modalités différentes de satisfaction. Il existe une grande diversité de motifs d'agir qui caractérisent l'individualité de la personne.
6. Allport (1961, p. 208) reconnaît que l'explication psychanalytique peut rendre compte de l'origine de certains comportements particulièrement enfantins, mais aussi adultes.
7. Nuttin (1980b) a intitulé un de ses ouvrages, *Motivation et perspectives d'avenir*.
8. Tout agir n'est pas nécessairement motivé. La vie quotidienne oblige souvent à poser des actes qui ne représentent guère d'intérêt pour la personne; des apprentissages peuvent s'effectuer sans qu'il y ait à l'origine une intention d'apprendre. Mais, dans ce texte, notre discours se restreint volontairement à l'acte motivé et intentionnel.
9. Allport (1961) reconnaît qu'il peut exister des «motifs inconscients», surtout chez les névrotiques, mais il s'intéresse aux motifs conscients. Par contre, McClelland (1985), s'appuyant sur une étude de Combs (1947), affirme qu'une théorie générale de la motivation doit tenir compte à la fois des motifs conscients et inconscients.

Dans cette discussion, il nous apparaît indiqué de distinguer mobile et motif et, ainsi, de parler de mobile inconscient (impulsion) et de motif conscient (intention). On évite, ainsi, la confuse référence de McClelland (1985, ch. 1) qui parle d'intention inconsciente et d'intention consciente.

10. Cet article est une version révisée et complétée d'une conférence prononcée par l'auteur à l'AQETA/QACLD, au congrès de mars 1986, dont le thème était «Éducation et rééducation».
11. Observons, aussi, que les dictionnaires spécialisés francophones parlent de représentation de soi et les anglophones de concept de soi (*self-concept*).
12. Dans cette construction de la représentation de soi, l'individu est à la fois agent et sujet: il est celui qui se voit. On dit aussi qu'il est à la fois objet et sujet: il est l'objet de son observation et le sujet qui s'observe, d'où le caractère subjectif des jugements énoncés.
13. Super (1957) souligne la grande contribution des parents dans le développement du concept de soi de leurs enfants. Cette influence des parents s'exerce sur les valeurs et les intérêts de l'enfant et agit plus ou moins directement sur le développement professionnel.
14. À l'intérieur d'une même zone d'activité (par exemple, les sports), les percepts de soi peuvent prendre diverses tonalités: bon au tennis, moins bon au hockey. Le concept de soi qui résultera de ces diverses perceptions de soi au sport, sera fonction de la relativité des divers percepts.
15. On réfère ici à la construction de la situation du «monde perçu» et du «monde conçu», telle qu'exposée par Nuttin (1980a, p. 37-59). Le monde perçu, c'est le monde réel (personnes, objets, situations) avec lequel l'individu est en contact, mais en autant que ce monde immédiat revête une signification pour l'individu. Le monde perçu, écrit Nuttin, «c'est la «signification» de la situation dans son ensemble qui entre dans la détermination d'un comportement» (1980a, p. 41).
Le monde conçu, c'est le monde représenté «le monde de la cognition» (Nuttin, 1980a, p. 53). C'est celui des contenus cognitifs: images, représentations symboliques, concepts; il comprend aussi les opinions, les convictions, les émotions; il est fait des «représentants» cognitifs et mnémoniques de tout ce que l'homme perçoit, fait, sent et désire. Bref, ce sont les «choses» que l'individu se représente, «qui ne sont que présentes à l'esprit» (Nuttin, 1980a).
16. Le besoin ne doit pas être perçu ici comme un manque, comme l'expression d'un déséquilibre biopsychologique, mais comme le désir d'acquiescer quelque chose, le désir de réaliser, le désir d'être.
17. Il y aurait lieu ici de préciser l'influence de la famille (plus tard, de l'école) sur le développement des capacités fonctionnelles qui ouvrent la voie aux relations avec l'environnement, contribuant ainsi au fonctionnement optimal de l'individu.
18. On perçoit ici l'impératif d'une action éducative centrée sur l'individu, adaptée aux caractéristiques de l'individu. Les propositions ou les incitations présentées par le milieu doivent respecter les dispositions et les capacités du sujet. C'est une exigence primordiale à l'efficacité de l'action éducative, particulièrement en matière de motivation. Que sert de vouloir engager un sujet dans des tâches au-dessus de son pouvoir fonctionnel?
19. Selon Nuttin (1980a, p. 93), si la relation requise n'est pas établie ou maintenue, l'individu s'en trouve «dérangé», «détérioré». Alors, pour trouver ou retrouver satisfaction (plaisir), il déploie des activités propres à établir ou rétablir la relation. L'établissement de la relation, dit Nuttin, peut être un besoin de survie (physiologique, psychologique) ou un besoin de l'agréable. Cette conception se rapproche étrangement de la théorie hédonique et de l'agir réactif.
20. La représentation mentale que l'individu a de lui-même est également influencée par les perceptions qu'il a des autres, davantage par les perceptions qu'il a de la façon dont les autres le perçoivent. Ces dernières joueront au niveau de la formation des concepts de soi et, conséquemment, de l'estime de soi.
21. À la question de savoir pourquoi un sujet choisit tel objet plutôt que tel autre, Nuttin répond qu'on ne sait apporter une réponse. Selon lui «les orientations fondamentales de la motivation sont innées» (Nuttin, 1980a, p. 93).
22. Nous nous référons ici à une dimension de la taxonomie tridimensionnelle de la théorie de Weiner (1980). Il va de soi que dans l'élaboration de son jugement, l'individu réfère, aussi, à la contrôlabilité et à la stabilité des sources d'explication causale.
23. Ainsi la représentation de soi est conçue comme un construit qui s'élabore à partir des concepts de soi et de l'estime de soi, cette dernière étant fonction des concepts de soi.

24. Se référant à la théorie de Lewin (1967), on reconnaît que le niveau d'aspiration est souvent fonction, aussi, de la distance psychologique qui sépare l'individu de l'objet.

RÉFÉRENCES

- Allport, G.W., *Pattern and growth in personality*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
- Ames, R. et C. Ames (éd.), *Research on motivation in education*, Volume 1: *Student motivation*, New York, Toronto: Academic Press, Inc., 1984.
- Atkinson, J.W., *An introduction to motivation*, Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.
- Atkinson, J.W. et N.T. Feather (éd.), *A theory of achievement motivation*, New York: Wiley, 1966.
- Atkinson, J.W. et J.O. Rayner (éd.), *Motivation and achievement*, Washington, D.C.: W.H. Winston, 1974.
- Bowlby, J., *Attachement et perte*, Paris: Presses Universitaires de France, Volume 1, *L'Attachement*, 1978.
- Cattell, R.B., *Personality and motivation: Structure and measurement*, New York: World Book, Co., 1957.
- Clarapede, E., *L'Éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1946.
- Coopersmith, S., *The Antecedents of self-esteem*, Palo Alto, Ca.: Consulting Psychologists Press, Inc., 1981 (1967).
- Day, H.I., D.E. Berlyne et D.E. Hunt, *Intrinsic motivation: A new direction in education*, Toronto/Montréal: Holt, Rinehart and Winston/The Ontario Institute for Studies in Education, 1971.
- Dewey, J., *L'Enfant et l'école*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1947.
- English, H.B. et A.C. English, *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*, New York: Longmans, Green and Co., 1958.
- Ferrière, A., *L'École active*, Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1947.
- Freud, S., *Introduction à la psychanalyse*, Paris: Payot, 1947.
- Heckhausen, H., H-D. Schmalt et K. Schneider, *Achievement motivation in perspective*, New York/Toronto: Academic Press Inc., 1985.
- Hull, C.L., *A behavior system*, New Haven, Conn.: Yale University Press, 1952.
- Hull, C.L., *Essentials of behavior*, New Haven, Conn.: Yale University Press, 1951.
- Hull, C.L., *Principles of behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.
- Lafon, R., *Vocabulaire de psychopédagogie et psychiatrie de l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- Lecky, P., *Self-Consistency, a theory of personality*, New York: Island Press, 1945.
- L'Écuyer, R., *Le Concept de soi*, Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- Levine, D. (éd.), *Nebraska symposium on motivation*, vol. XIII, Lincoln: University of Nebraska Press, 1965.
- Lewin, K., *Psychologie dynamique: les relations humaines*, Paris: Presses Universitaires de France, 1967 (3e édition).
- Lewin, K., *Principles of topological psychology*, New York: McGraw-Hill, 1936.
- Lewin, K., *A dynamic theory of personality*, New York: McGraw-Hill, 1935.
- Madsen, K.B., *Modern theories of motivation*, Copenhagen: Munksgaard, 1974.
- McClelland, D.C., *Human motivation*, Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co., 1985.
- Mialaret, G., *Vocabulaire de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, 1979.
- Murray, H.A., *Explorations in personality*, New York: Oxford, 1938.
- Nuttin, J., *Théorie de la motivation humaine*, Paris: Presses Universitaires de France, 1980a.
- Nuttin, J., *Motivation et perspectives d'avenir*, Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1980b.
- Pelletier, D., *La Représentation de soi: Interprétation cognitive*, (Tome I), Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique, 1971.
- Perron, R., *Modèles d'enfants, enfants modèles*, Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

- Pieron, H., *Vocabulaire de la psychologie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1968 (1re éd., 1951).
- Rogers, C.R., *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*, Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Rosenzweig, S., The Place of individual and of idiodynamics in psychology: A dialogue, *Journal of Individual Psychology*, vol. 14, no 1, 1958, p. 3-21.
- Ruel, P.-H., La Problématique de l'adaptation scolaire et la motivation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. X, no 2, 1984, p. 247-260.
- Sillamy, N., *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Paris: Bordas, 2 vol., 1980.
- Super, D.E., *The Psychology of career: An introduction to vocational development*, New York: Harper, 1957.
- Super, D.E., R. Starishevsky, N. Matlin et J.P. Jordaan, *Career development: Self-concept theory*, New York: College Entrance Examination Board, 1963.
- Symonds, P.M., *The Ego and the self*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1951.
- Weiner, B., *Human motivation*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Weiner, B. (éd.), *Achievement motivation and attribution theory*, Morris-Town, N.J.: General Learning Press, 1974.
- Weiner, B., *Theories of motivation: From mechanism to cognition*, Chicago: Rand McNally, 1972.
- Zazzo, B., *Psychologie différentielle de l'adolescence*, Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- Zazzo, R., La Genèse de la conscience de soi chez l'enfant, Communication présentée à la XVe session d'études de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Bordeaux, 1973.
- Zazzo, R., Image du corps et conscience de soi: matériels pour l'étude expérimentale de la conscience, *Enfance*, no 1, 1948, p. 29-43.