

# CHAPITRE 5

## Les besoins psychologiques

---

### Sommaire



1. Besoins psychologiques	128
2. Autonomie	132
3. Compétence	141
4. Apparement	149
5. Tout mettre ensemble: les contextes sociaux qui impliquent et satisfont les besoins psychologiques	152

*Imaginez que vous visitez un lac durant l'après-midi, par exemple le lac d'un camping ou d'un parc municipal. En vous allongeant sur la rive au soleil, vous remarquez une jeune fille qui lance de manière ludique 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, elle met tous ses efforts dans le coup. Chaque fois qu'une pierre saute conformément au plan, elle sourit et son enthousiasme grandit. Chaque coup raté apporte une expression sombre, mais augmente aussi la détermination. 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 petits 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. Malgré les bancs de poissons circulant dans l'eau, elle continue à lancer des cailloux*

*La jeune fille est en train de jouer. 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 s'amuse et se sent heureuse. Chaque pierre et chaque lancer lui offre un résultat différent et surprenant. Chaque tentative défie ses compétences et lui donne une expérience qui est, d'une certaine façon, profondément satisfaisante. En lançant les pierres et en utilisant son imagination, elle se sent compétente, libre, elle apprend et développe des habiletés. 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.*

*Comme le jeu, des contextes comme le sport, les loisirs, l'école, le travail et les voyages offrent également des opportunités pour les personnes à s'engager dans des activités susceptibles d'impliquer et de satisfaire leurs besoins psychologiques. Ce chapitre examine l'importance, sur un plan motivationnel, de trois besoins psychologiques : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. 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, alors des émotions positives, une expérience optimale et un développement sain s'ensuivent.*

## 1. Besoins psychologiques

Les gens et les animaux sont naturellement actifs. 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 et à jouer. Nous jouons à des jeux, résolvons des mystères, lisons des livres, visitons des amis, entreprenons des défis, poursuivons des loisirs, surfons sur le Web, construisons de nouvelles choses et faisons un certain nombre d'activités parce que ces activités sont intéressantes et agréables à faire en soi.

Lorsqu'une activité implique nos besoins psychologiques, nous éprouvons de l'intérêt. Lorsqu'une activité répond à nos besoins psychologiques, nous éprouvons de la jouissance. Donc, nous éprouvons et sommes conscients de notre sens

de l'intérêt et de la jouissance (c'est-à-dire, « Je joue au tennis parce que c'est amusant »), mais la cause motivationnelle sous-jacente du fait d'engager notre environnement est d'impliquer et de satisfaire nos besoins psychologiques. Jouer à des jeux, résoudre des mystères et entreprendre des défis sont des choses intéressantes et agréables précisément parce qu'elles offrent un cadre pour l'implication et la satisfaction de nos besoins psychologiques.

Les besoins psychologiques sont une donnée importante pour l'analyse du comportement motivé. Comme préconisé dans le dernier chapitre, les besoins physiologiques d'eau, de nourriture et autres émanent de déficits biologiques. Ce genre de comportement motivé est essentiellement réactif, en ce sens que son objectif est de réagir et d'alléger un déficit dans la condition de l'organisme. Les besoins psychologiques sont qualitativement d'une nature différente. L'énergie générée par les besoins psychologiques est proactive. Les besoins psychologiques favorisent une volonté de chercher et de s'engager dans un environnement que nous espérons être en mesure d'alimenter nos besoins psychologiques.

### 1.1 Structure des besoins

Il existe différents types de besoins. Ceux-ci peuvent être organisés en une structure de besoins, comme illustré à la figure 5.1. Les besoins physiologiques (soif, faim, sexe) sont inhérents au fonctionnement des systèmes biologiques (chapitre 4). Les besoins psychologiques (autonomie, compétence, apparentement) sont inhérents aux aspirations de la nature humaine et au développement sain (ce chapitre). Les besoins sociaux (accomplissement, intimité, pouvoir) sont intériorisés ou appris à partir de nos histoires émotionnelles et de la socialisation (chapitre 7).

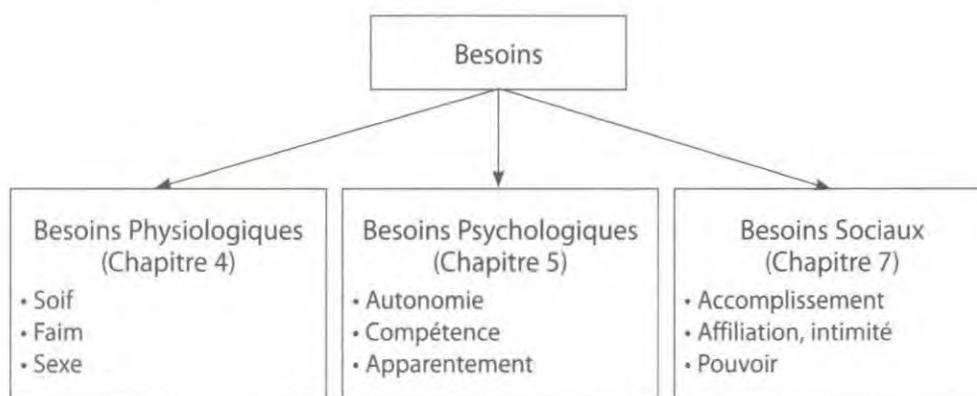


Figure 5.1.  
Les types de besoins.

La distinction entre les besoins physiologiques et psychologiques est relativement facile à établir, mais la distinction entre les besoins psychologiques et sociaux est quant à elle plus subtile. Les besoins psychologiques (autonomie, compétence, apparentement) existent dans la nature humaine et sont, par conséquent, inhérents à chacun de nous. Trois de ces besoins organismiques sont l'autonomie, la compétence et l'apparentement. Les besoins sociaux découlent de nos expériences personnelles uniques et varient donc considérablement d'une personne à l'autre. Les besoins sociaux que nous acquérons (accomplissement, affiliation, intimité, pouvoir) dépendent du type d'environnement social dans lequel nous avons été élevés,

dans lequel nous vivons actuellement, et lequel nous tentons de créer pour notre soi futur.

## 1.2 Approche organiciste de la motivation

Les trois besoins psychologiques étudiés dans ce chapitre sont parfois dénommés besoins psychologiques organismiques (Deci et Ryan, 1991). Les théories organicistes tirent leur nom du terme *organisme*, c'est-à-dire une entité qui est en vie et en échange actif avec son environnement (Blasi, 1976). La survie de tout organisme dépend de son environnement parce que l'environnement offre des ressources comme la nourriture, l'eau, le soutien social et la stimulation intellectuelle. Tous les organismes sont équipés pour s'initier et s'engager dans des échanges avec leur environnement, à partir du moment où tous les organismes possèdent des habiletés et la motivation pour former et développer ces habiletés. Les théories organicistes de la motivation reconnaissent que les environnements changent constamment et que, par conséquent, les organismes ont besoin de flexibilité pour s'ajuster et s'adapter à ces changements. Les organismes ont également besoin des ressources de l'environnement pour grandir et concrétiser leurs potentiels latents. Pour s'adapter, les organismes doivent apprendre à substituer une nouvelle réponse pour un succès antérieur, aujourd'hui dépassé (puisque l'environnement a changé), et les organismes doivent grandir et développer de nouvelles compétences, de nouveaux intérêts, et de nouvelles façons de s'ajuster émergent ainsi. La préoccupation centrale porte sur la façon dont les organismes amorcent des interactions avec l'environnement et la façon dont les organismes s'adaptent, changent et grandissent en fonction de ces opérations sur l'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 mécaniste). Le chapitre 4 étudie ces besoins biologiquement enracinés. Les chapitres suivants examineront d'autres motifs relativement mécanistes (par exemple le renforcement dans le chapitre 6; l'unité TOTQ au chapitre 8). Dans chacune de ces approches, vous verrez que la personne et l'environnement entrent en relation d'une manière telle que l'environnement agit et que la personne réagit.

### 1.2.1 La dialectique personne-environnement

Les théories organicistes rejettent cette manière de représenter à sens unique (environnement-personne) et soulignent au contraire la dialectique personne-environnement (Deci et Ryan, 1991; Reeve, Deci et Ryan, 2003). Dans la dialectique, l'environnement agit sur la personne et la personne agit sur l'environnement. Tous deux, environnement et personne, changent constamment.

La personne agit sur l'environnement avec une motivation intrinsèque en recherchant et en apportant des changements en lui, et l'environnement impose des exigences sur la personne pour qu'elle s'ajuste et s'accommode avec lui (Deci et Ryan, 1985a). 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. La dialectique personne-environnement apparaît dans la figure 5.2.

L'approche organiciste de la motivation commence avec l'hypothèse que l'organisme est naturellement actif. Les besoins psychologiques, les intérêts et les valeurs intégrées sont la source de cette activité inhérente (Deci et Ryan, 1985a). Cette activité inhérente apparaît dans la flèche du haut à la figure 5.2. La dialectique personne-environnement suppose également que les événements environnementaux influent sur l'individu puisque les environnements offrent des défis, un feed-back, la possibilité de choisir, des activités intéressantes et des relations de soutien qui, parfois, nourrissent et font participer, mais négligent et frustrent d'autres fois les besoins psychologiques de l'individu, ses intérêts et ses préférences. Les environnements offrent également des prescriptions (« fais ça »), des proscriptions (« ne fais pas ça »), des aspirations au bien-être (le « rêve américain »), des objectifs et des priorités (« vous devriez vouloir cela; vous avez besoin d'attacher de la valeur à »), et des rôles différents pour la personne à accepter comme faisant partie du soi socialisé (enseignant, conjoint, réceptionniste) et affectant ses ressources motivationnelles internes pour le meilleur et pour le pire.

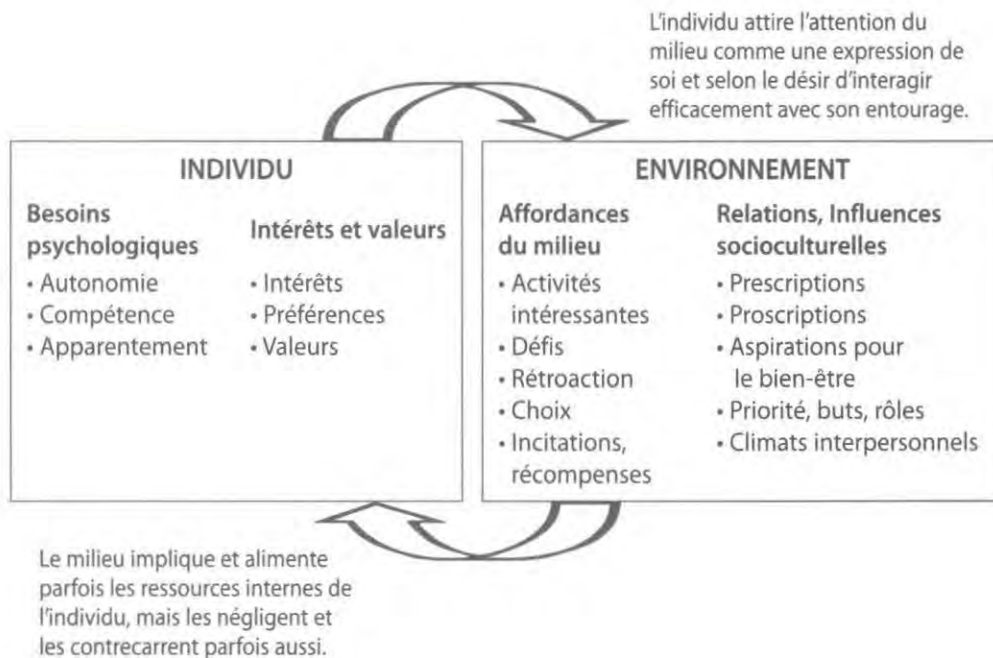


Figure 5.2. Cadre dialectique Personne-Environnement dans l'étude de la motivation.

### 1.2.2 Besoins psychologiques organismiques

Demandez-vous pourquoi les gens veulent s'exercer/s'entraîner à développer leurs compétences, comme marcher, lire, nager, conduire, se faire des amis et des centaines d'autres compétences. Ces compétences émergent en partie avec la maturation, mais elles émergent surtout à travers les opportunités et les potentialités de l'environnement (Gibson, 1988; White, 1959). Les besoins psychologiques organismiques fournissent la motivation qui soutient une telle initiative et un tel apprentissage (Deci et Ryan, 1985a; White, 1959). Comme illustré au début de ce

chapitre avec les ricochets de la jeune fille, les enfants illustrent le mieux la façon dont les besoins psychologiques organismiques motivent l'exercice et le développement des compétences. Les jeunes enfants bougent sans cesse d'un endroit à un autre sans une quelconque motivation apparente autre que le simple fait de vouloir faire quelque chose de mieux que ce qu'ils ont fait auparavant (en raison du besoin d'exercer sa compétence). En outre, les enfants désirent expérimenter le monde selon leurs propres conditions, en décidant pour eux-mêmes ce qu'il faut faire, comment le faire, quand le faire, et s'il faut le faire ou pas (en raison du besoin d'autonomie). Les activités, compétences et valeurs que les enfants considèrent comme importantes dépendent des attitudes, des valeurs et des climats émotionnels qui leur sont offerts par les gens importants de leur vie (en raison du besoin d'appartenance).

Ensemble, les besoins psychologiques organismiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance dotent les gens d'une motivation naturelle pour l'apprentissage, la croissance et le développement. Qu'ils vivent un apprentissage, une croissance et un développement sains dépend des environnements qui soutiennent ou frustrant l'expression de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance.

## 2. Autonomie

Au moment de décider quoi faire, nous désirons détenir une marge de flexibilité dans le choix et la décision. Nous voulons être ceux qui décident quoi faire, quand le faire, comment le faire, quand arrêter de le faire, et si oui ou non il faut le faire. Nous voulons décider nous-mêmes comment dépenser notre temps. Nous voulons être ceux qui déterminent nos actions plutôt que d'avoir une quelconque autre personne ou une certaine contrainte du milieu nous forçant à être dans un courant d'action particulier. Nous voulons que nos comportements soient connectés plutôt que séparés de nos intérêts, préférences, besoins et désirs. Nous voulons que nos comportements découlent de et expriment nos préférences et nos désirs. Nous voulons être libres de construire nos propres objectifs, de décider ce qui est important et ce qui est et n'est pas digne d'être dans notre emploi du temps. En d'autres termes, nous avons besoin d'autonomie.

Le comportement est autonome (ou autodéterminé) lorsque nos intérêts, préférences et besoins guident notre prise de décision à s'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 nous met la pression pour que nous pensions, sentions ou nous comportions d'une façon particulière (Deci, 1980). 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 face à une détermination de ses actions par les événements de l'environnement (Deci et Ryan, 1985a).

Trois qualités expérientielles travaillent côte à côte pour définir l'expérience subjective de l'autonomie: le locus de causalité perçu, le choix perçu et la volition (sentir la liberté de formuler un choix et exercer sa volonté [*N.d.T.*]), comme le montre la figure 5.3.

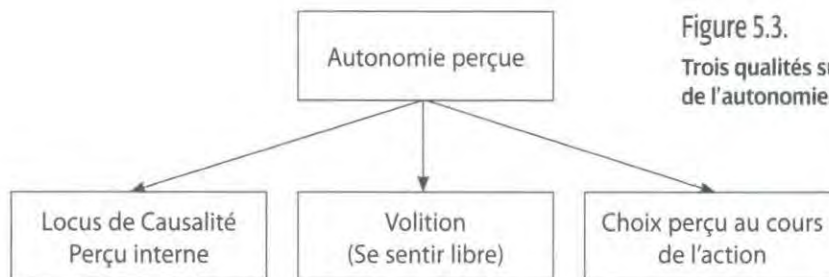


Figure 5.3.

Trois qualités subjectives à travers l'expérience de l'autonomie.

Le locus de causalité perçu (LOCP) se réfère à la compréhension d'une personne de la source causale de ses actes motivés (Heider, 1958). Le LOCP existe au sein d'un continuum bipolaire qui va de l'interne à l'externe. Ce continuum reflète la perception de la personne que son comportement est initié par une source personnelle (LOCP interne) ou environnementale (LOCP externe). Par exemple, pourquoi lire un livre? Si la raison pour laquelle vous lisez est un agent motivationnel en soi (intérêt, valeur), alors vous lisez à partir d'un LOCP interne. Toutefois, si la raison pour laquelle vous lisez est un agent motivationnel de l'environnement (un test imminent, le patron), alors vous lisez à partir d'un LOCP externe. Certains préfèrent utiliser les termes « origine » et « pion » pour parler de la distinction entre une personne dont le comportement émane d'un LOCP interne par rapport à un externe (deCharms, 1976, 1984; Ryan et 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'échec, relatant l'expérience que nous ressentons lorsque des gens puissants nous bousculent comme le font les patrons envers leurs travailleurs, les sergents militaires envers leurs soldats et les parents envers leurs enfants.

La volition est une volonté sans pression à s'engager dans une activité (Deci, Ryan et Williams, 1995). Elle est centrée sur la façon dont les gens se sentent libres ou sous la contrainte lorsqu'ils font ce qu'ils veulent faire (par exemple, jouer, étudier, parler), ainsi que sur la façon dont ils se sentent libres ou sous la contrainte lorsqu'ils évitent ce qu'ils ne veulent pas faire (par exemple, ne pas fumer, ne pas manger, ne pas s'excuser). La volition est élevée lorsque la personne se livre à une activité, se sent libre et sent que ses actions sont entièrement approuvées par le soi, disant en substance « j'aime librement vouloir faire cela » (Deci et Ryan, 1987; Ryan, Koestner et Deci, 1991). Le contraire de la volition et de la sensation de liberté est le fait de se sentir forcé et contraint à l'action. En plus d'être sous la pression de l'environnement, les gens créent parfois en eux-mêmes une motivation alimentée par leur propre pression pour se forcer à l'action, disant en substance « je dois faire ça » (Ryan, 1982; Ryan, Mims et Koestner, 1983; Ryan, Koestner et Deci, 1991).

Le choix perçu fait référence à ce sentiment du choix que nous éprouvons lorsque nous nous trouvons dans des environnements qui nous donnent la flexibilité de la prise de décision, nous offrant de nombreuses opportunités de choisir. Le contraire du choix perçu est le sentiment d'obligation que nous éprouvons lorsque nous nous trouvons dans des environnements qui nous poussent de façon rigide et inflexible vers un plan d'action imposé. Par exemple, lorsqu'on donne aux enfants des choix dans leur travail scolaire (Cordova et Lepper, 1996), lorsqu'on donne aux infirmiers à domicile un pouvoir décisionnel dans la façon de planifier leurs activités

quotidiennes (Langer et Rodin, 1976), et lorsque les patients communiquent avec des médecins flexibles (non autoritaires) (Williams et Deci, 1996), les enfants, les infirmiers et les patients estiment tous que leur comportement découle d'un sentiment de choix. Mais tous les choix ne sont pas les mêmes et ils ne favorisent pas tous l'autonomie (Reeve, Nix et Hamm, 2003). Un choix entre plusieurs options n'implique et n'exploite pas le besoin d'autonomie (par exemple « Voulez-vous écouter de la musique country ou de la musique classique ? »; Overskeid et Svartdal, 1996; Schraw, Flowerday et Reisetter, 1998). Au lieu de cela, c'est seulement lorsque les gens ont le choix de leurs actions (par exemple « Voulez-vous encore écouter la musique ? ») qu'ils éprouvent un sentiment d'autonomie (Cordova et Lepper, 1996; Reeve *et al.*, 2003).

## 2.1 – Soutenir l'autonomie

Les environnements, les événements extérieurs, les contextes sociaux et les relations varient par rapport au degré élevé ou faible auquel ils soutiennent le besoin d'une personne à l'autonomie. Quelques environnements impliquent et alimentent notre besoin d'autonomie, tandis que d'autres négligent et défavorisent ce besoin (rappelons-nous la figure 5.2). Par exemple, lorsque l'environnement impose un délai, il interfère avec l'autonomie, mais lorsqu'il offre des possibilités d'autodirection, il favorise l'autonomie. Les relations peuvent aussi soutenir ou déjouer notre besoin d'autonomie, comme lorsqu'un coach entraîne des athlètes autour de lui (gênant leur autonomie) ou lorsqu'un enseignant écoute attentivement ses élèves et utilise l'information fournie pour leur donner des opportunités de travailler à leur manière et à leur propre rythme (soutenant leur autonomie). Les contextes sociaux et les cultures varient généralement aussi par rapport au degré élevé ou faible auquel ils soutiennent l'autonomie des personnes, comme c'est le cas lorsque le militaire commande son personnel, quand le curé décide de ce que les paroissiens devraient ou ne devraient pas faire, ou quand la garderie s'éloigne de sa façon de soutenir les intérêts et les initiatives des enfants. Lorsque l'environnement, les relations, les contextes sociaux et les cultures impliquent et satisfont avec succès les besoins d'autonomie des gens, ces environnements sont désignés comme soutenant l'autonomie; lorsque les environnements, les relations, les contextes sociaux, et les cultures négligent, défavorisent et interfèrent avec le besoin d'autonomie des gens, ces environnements sont désignés comme contrôlant l'autonomie (Deci et Ryan, 1987).

Les environnements soutenant l'autonomie encouragent les gens à fixer leurs propres buts, à diriger leur propre comportement, à choisir leurs propres méthodes pour résoudre les problèmes et, fondamentalement, à poursuivre leurs propres intérêts et valeurs. En agissant de la sorte, le soutien de l'autonomie catalyse la motivation intrinsèque de la personne, sa curiosité et son désir pour le défi (Deci, Nezlak et Sheinman, 1981; Ryan et Grolnick, 1986). Les environnements soutenant l'autonomie ne sont par contre pas des environnements permissifs, négligents, indulgents, ou laissez-faire (Ryan, 1993). Au contraire, lorsque les gens travaillent pour créer des environnements favorables à l'autonomie pour d'autres (pour leurs enfants, élèves, travailleurs, sportifs, etc.), ils travaillent dur pour identifier et soutenir les intérêts des autres, leurs besoins et aspirations.

L'opposé d'un environnement soutenant l'autonomie est un environnement la contrôlant. Les environnements contrôlants ignorent particulièrement le besoin d'autonomie des personnes et les poussent à se conformer à une façon de penser, de sentir ou de se comporter préétablie et imposée du dehors. Par conséquent, ce qui est soutenu dans un environnement contrôlant n'est pas l'autonomie de la personne, mais un programme qui est externe à cette personne, comme ce que l'enseignant veut que l'élève fasse, ce que le gestionnaire veut que le travailleur fasse ou ce que l'entraîneur fait faire à l'athlète en pratiquant son sport. Au lieu de soutenir l'autonomie des personnes, ce type d'environnement contrôle le comportement des gens.

Lorsque les gens créent des environnements soutenant l'autonomie ou la contrôlant, ils adoptent un style motivant particulier. Comme le montre l'encadré 5.1, le style motivant d'une personne envers les autres peut être appréhendé dans un continuum qui va de « hautement contrôlant » à « hautement soutenant l'autonomie » (Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981; Reeve *et al.*, 1999). Un style contrôlant motive généralement les autres en communiquant d'abord un programme en termes de ce que l'autre personne devrait penser, ressentir et faire, et puis en offrant des motivateurs extrinsèques et un langage de pression en vue de façonner les autres suivant le programme en question. En revanche, un style soutenant l'autonomie motive en identifiant et en soutenant les intérêts, les préférences et l'autorégulation autonome des autres personnes. Le style motivant est un construit important parce que les gens en tirent profit lorsque les autres soutiennent leur autonomie plus que quand ils contrôlent leur comportement en ce que, lorsqu'ils ont leur autonomie soutenue, les gens ressentent une plus grande motivation intrinsèque, un sentiment de compétence, une motivation de maîtrise et une émotion positive, et ils montrent aussi de meilleurs apprentissage, performance et persistance (Deci et Ryan, 1987; Grolnick et Ryan, 1987; Patrick, Skinner et Connell, 1993; Reeve, 2002; Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

La façon dont les gens créent et établissent pour d'autres des environnements propices à l'autonomie implique quatre manières essentielles d'être lié aux autres (voir Deci, 1995; Deci, Connell et Ryan, 1989; Deci *et al.*, 1994; Koestner *et al.*, 1984; McCombs et Pope, 1994; Reeve, 1996; Reeve, Deci et Ryan, 2003), comme nous allons le voir ci-dessous.

## Encadré 5.1

### Votre style motivant

**QUESTION :** Pourquoi cette information est-elle importante ?

**RÉPONSE :** Pour avoir un aperçu de votre propre style motivant envers les autres.

Comment pouvez-vous essayer de motiver les autres ? Qu'en dites-vous ? Que feriez-vous ? Que font les enseignants ? Que font les parents ? Que font les superviseurs au travail ? Que font les entraîneurs et les coachs privés ? Que font les psychologues, les prêtres, les sergents militaires et les auteurs de livres d'auto-assistance ? Les gens sont très différents quant au style motivant sur lequel ils s'appuient (Deci, Schwartz,

Scheinman et Ryan, 1981), mais réfléchissez à votre propre style. Ce qui suit est un extrait du *Questionnaire des problèmes dans les écoles (Problems in Schools Questionnaire)*, utilisé pour évaluer le style motivant interpersonnel (Deci, Schwartz, Scheinman et Ryan, 1981; Flink, Boggiano et Barrett, 1990; Reeve, Bolt et Cai, 1999). Selon vous, laquelle de ces quatre manières de résoudre le problème de l'indifférence de Jim pour l'école élémentaire a un sens et laquelle n'en a pas ?

Jim est un élève moyen qui travaille au niveau scolaire. Durant les deux dernières semaines, il s'est montré indifférent et n'a pas participé au cours de lecture en groupe. Le travail qu'il fait est correct, mais il ne le

termine pas. Une conversation téléphonique avec sa mère n'a révélé aucune information utile. La chose la plus appropriée à faire pour le professeur de Jim est de :

1. Lui faire comprendre l'importance de terminer ses travaux et qu'il a besoin d'apprendre cette matière pour son propre bien.
2. Le retenir après les cours jusqu'à ce que ses travaux soient effectués.
3. Lui faire savoir qu'il n'a pas à terminer tous ses travaux maintenant et voir si elle peut l'aider à travailler sur la cause de son indifférence.
4. Soutenir et valoriser patiemment la participation et le travail qu'il montre.

Les deux premières options expriment une préférence pour un style relativement contrôlant tandis que les deux dernières options expriment une préférence pour un style soutenant relativement l'autonomie.

Pour avoir une idée plus concrète des comportements sur lesquels vous comptez lorsque vous motivez les autres, tentez l'exercice suivant. Prenez le rôle d'un tuteur. Essayez d'enseigner à quelqu'un comment conduire une voiture, jouer du piano, faire de la peinture, laver les vêtements, dire des phrases simples dans une langue étrangère ou autre chose. La question devient rapidement de savoir ce qu'il faut dire et faire

pour motiver l'autre personne. Comment pouvez-vous encourager l'initiative de l'autre personne ? Comment pouvez-vous résoudre les problèmes de motivation que cette personne montre ? Les personnes ayant un style contrôlant prennent généralement en charge l'autre personne et lui demandent de suivre leur ordre du jour. Les gens ayant un style soutenant l'autonomie écoutent généralement attentivement les intérêts et les besoins de l'autre personne et créent ensuite les moyens d'exprimer les ressources motivationnelles internes au sein de l'activité d'apprentissage.

Un autre exercice consiste à regarder de loin comment un expert donne des instructions à un novice. Regardez par exemple un golfeur professionnel essayer d'apprendre à quelqu'un à jouer ou regardez un psychologue scolaire aider un enfant agressif à développer ses compétences sociales. Comment vont-ils procéder précisément pour dynamiser et diriger le comportement de l'autre ; que vont-ils dire et faire ?

En réfléchissant à l'une des quatre alternatives que vous préférez dans le questionnaire *les problèmes dans les écoles* et en vous observant en train d'essayer de motiver une autre personne, vous commencez à en apprendre sur votre propre style motivant. Espérons que les lignes directrices de ce chapitre vous permettront d'élargir votre propre style motivant en incluant des stratégies propices à l'autonomie des autres.

### 2.1.1 Nourrit les ressources motivationnelles internes

Les gens avec des styles motivants soutenant l'autonomie motivent les autres en alimentant leurs ressources motivationnelles internes. Ainsi, lorsqu'ils cherchent à encourager l'initiative des autres, ils le font par l'identification de leurs intérêts, leurs préférences et leurs compétences. Une fois ceux-ci identifiés, ils trouvent des moyens pour permettre aux autres de se comporter de manière à exprimer leurs intérêts, préférences et compétences. Dans un cadre scolaire, par exemple, un professeur soutenant l'autonomie va coordonner le plan de la leçon du jour avec les intérêts exprimés par les élèves, les préférences, le sens du défi et les compétences. Un professeur contrôlant, en revanche, va renoncer aux ressources motivationnelles internes des élèves et va plutôt compter sur des motivateurs extrinsèques comme des mesures incitatives, des conséquences, des directives, des devoirs et des échéances dans le but de gagner le respect des élèves à l'instar d'un pion.

### 2.1.2 Repose sur un langage informatif

Parfois, les gens que nous essayons de motiver sont indifférents, produisent des résultats médiocres ou se comportent de manière inappropriée. Les gens avec un style motivant soutenant l'autonomie traitent l'indifférence, la pauvre performance et le comportement inapproprié comme des problèmes motivationnels à résoudre plutôt que comme des cibles de critique (Deci, Connell et Ryan, 1989). Au lieu de faire pression sur les gens pour leur dire ce qu'ils devraient ou doivent faire, un style de communication soutenant l'autonomie aborde le problème avec un langage flexible et informatif. Par exemple, un entraîneur peut dire à son athlète « j'ai constaté que votre score moyen a diminué ces derniers temps, savez-vous quelle en est la raison ? » En revanche, les personnes ayant un style contrôlant utilisent un

style de communication faisant pression, rigide et direct, pour dire que l'autre personne devrait, doit ou a à faire une certaine chose (par exemple « Jean, vous devriez essayer plus ardemment » ou « Vous devez terminer le projet avant la fin de la journée »). Un langage informatif aide les autres à diagnostiquer la cause de leur indifférence, de leur pauvre performance ou de leur mauvaise conduite, et communique les informations permettant d'identifier les points d'amélioration et de progrès (par exemple J'ai constaté une vivacité nouvelle dans votre style d'écriture des derniers jours), tandis qu'il résiste à une rétroaction à visée de critique, au jugement et à la rétroaction négative (par exemple « Votre exécution est bâclée »).

### 2.1.3 Favorise la valorisation

En essayant de motiver les autres, nous leur demandons parfois de s'engager dans des tâches relativement inintéressantes à faire. Par exemple, les parents demandent aux enfants de nettoyer leur chambre, les enseignants demandent aux élèves de suivre les règles, les entraîneurs demandent à leurs athlètes de courir autour de la piste, et les médecins demandent à leurs patients de prendre leur médicament en temps opportun. Pour motiver les autres à des tâches sans intérêt, les gens ayant un style soutenant l'autonomie communiquent la valeur, le mérite, le sens, l'utilité ou l'importance de s'engager dans ces types de comportements, comme dans « Il est important que vous suiviez les règles, car nous avons besoin de respecter les droits de chacun dans la classe. En suivant les règles, vous respectez les autres » (Koestner *et al.*, 1984). Favoriser la valorisation engendre l'utilisation d'une phrase du type « parce que » en vue d'expliquer pourquoi l'activité inintéressante mérite le temps et l'effort de l'autre. Pour leur part, les personnes avec des styles motivants fondés sur le contrôle ne prennent pas le temps d'expliquer l'utilisation ou l'importance de s'engager dans ce genre d'activités, en disant des choses comme « Faites-le » ou « Faites-le parce que je vous ai dit de le faire ». La logique derrière la communication d'une raison/justification est que la personne qui écoute intériorisera plus probablement et acceptera plus volontairement les règles imposées par l'extérieur, les contraintes et les limites. Une fois la raison intériorisée (« Ouais, le fil dentaire fait mal, mais il enlève le tartre de mes dents et c'est donc utile »), les gens mettent en avant l'effort volontaire dans des activités même sans intérêt (mais importantes) (Reeve *et al.*, 2002).

### 2.1.4 Reconnaît et accepte l'affect négatif

Parfois, les gens que nous essayons de motiver montrent peu de motivation et expriment un affect négatif lorsqu'il s'agit de participer à des tâches qu'ils ne trouvent pas intéressantes. Ils montrent parfois une « attitude » ou affichent une résistance à avoir à faire des choses comme le nettoyage de leur chambre, suivre des règles, courir quelques tours de piste et être gentil. Les gens avec un style soutenant l'autonomie écoutent attentivement les expressions d'un affect négatif et d'une résistance et les acceptent comme des réactions valables au fait d'avoir à s'engager dans une activité qui semble être, pour eux, inintéressante et ne pas valoir la peine. Plus précisément, les personnes soutenant l'autonomie disent « bien », puis travaillent en collaboration avec l'autre pour résoudre les causes sous-jacentes de l'affect négatif et de la résistance. Les gens avec des styles contrôlants montrent clairement que de telles expressions d'émotions négatives et de résistance sont inacceptables, en disant des phrases telles que « Ma méthode ou rien du tout » et « Secouez-vous

un peu ou abandonnez». Au lieu de travailler en collaboration avec les non motivés, ceux qui ont des styles motivants contrôlants essaient de changer l'affect négatif d'une personne en quelque chose de plus acceptable, en disant « Effacez votre sourire et faites ce que je vous ai dit de faire ». Ainsi, les personnes avec des styles soutenant l'autonomie essaient de résoudre le problème motivationnel et utilisent les expressions d'affects négatifs des autres pour les aider à en faire de même, tandis que les personnes ayant des styles motivants contrôlants essaient de submerger l'affect négatif de l'autre puisqu'ils cherchent la conformité et l'obéissance (plutôt que la motivation).

## 2.2 Le soutien à l'autonomie à chaque instant

Les quatre caractéristiques énumérées ci-dessus illustrent un style motivant général soutenant l'autonomie. En outre, lorsque les gens créent des climats propices à l'autonomie pour les autres, ils le font généralement en mettant en avant des comportements caractéristiques à chaque instant. Considérons, par exemple, des interactions spécifiques telles que des enseignants motivant des étudiants au cours d'une leçon particulière ou un médecin essayant de motiver un patient pendant dix minutes de visite médicale. Plusieurs études ont utilisé un paradigme enseignant-élève dans lequel les chercheurs déterminaient d'abord si l'enseignant avait un style soutenant ou contrôlant l'autonomie et demandaient ensuite à l'enseignant d'enseigner à l'élève au cours d'un épisode éducatif. Les chercheurs observaient la façon dont chaque enseignant tentait de motiver l'élève. Dans le tableau 5.1, la colonne de gauche montre ce que les enseignants favorables à l'autonomie disent et font de manière caractéristique lorsqu'ils essaient de motiver les élèves, tandis que la colonne de droite montre ce que les enseignants qui contrôlent l'autonomie disent et font de manière caractéristique lorsqu'ils essaient de motiver les élèves (sur la base de Deci *et al.*, 1982; Reeve et Jang, 2003; Reeve, Bolt et Cai, 1999).

Pris dans leur ensemble, les comportements énumérés ci-dessus révèlent un style motivant lié à la favorisation d'une grande autonomie chez d'autres personnes : écouter attentivement, partager le matériel d'apprentissage, créer des opportunités pour d'autres de parler et de travailler à leur manière, communiquer la justification pour fournir des efforts sans intérêt, demander aux autres ce qu'ils veulent faire, répondre aux questions, offrir des conseils, encourager l'effort, louer le progrès et l'amélioration, et reconnaître le point de vue de l'autre personne.

Tableau 5.1.

Ce que disent et font les personnes soutenant et contrôlant l'autonomie pour motiver les autres

Ce que disent et font les personnes soutenant l'autonomie pour motiver les autres	Ce que disent et font les personnes contrôlant l'autonomie pour motiver les autres
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écouter attentivement</li> <li>• Donner aux autres le temps de parler</li> <li>• Fournir des justifications</li> <li>• Encourager les efforts</li> <li>• Louer le progrès, la maîtrise</li> <li>• Demander aux autres ce qu'ils veulent faire</li> <li>• Répondre aux questions</li> <li>• Reconnaître les points de vue des autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retenir/accaparer le matériel d'apprentissage</li> <li>• Montrer les réponses correctes</li> <li>• Dire les réponses correctes</li> <li>• Parlez en termes de directives, de commandes</li> <li>• Des consignes de types : devriez, devez, avoir à faire</li> <li>• Poser des questions de contrôle</li> <li>• Sembler exigeant</li> </ul>

## 2.3 Avantages d'un style motivant soutenant l'autonomie

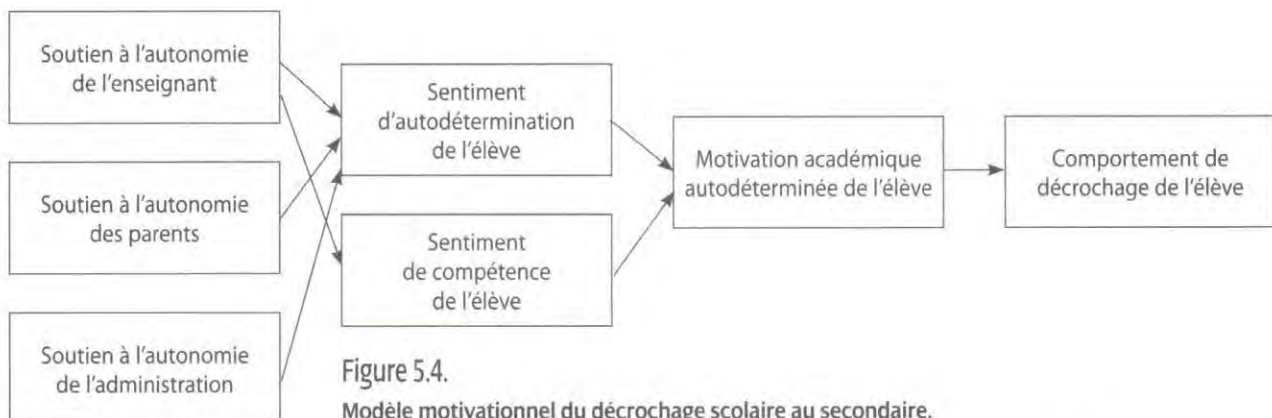
Les styles motivants que les enseignants, parents, entraîneurs, thérapeutes, médecins et chefs d'entreprise utilisent ont de fortes implications pour le développement ultérieur, l'engagement, l'apprentissage de haute qualité, le fonctionnement optimal, la performance et le bien-être des élèves, enfants, sportifs, clients, patients et employés qu'ils tentent de motiver. La liste en deux colonnes ci-dessous détaille les résultats positifs que les personnes vivent lorsque d'autres soutiennent leur autonomie au lieu de contrôler leur comportement. Bien que les résultats soient différents, la raison pour laquelle les résultats sont meilleurs avec les styles soutenant l'autonomie qu'avec les styles la contrôlant est que les motivateurs soutenant l'autonomie impliquent et développent le besoin d'autonomie de l'autre, tandis que les motivateurs contrôlants négligent et dévalorisent le besoin d'autonomie de l'autre. Dans la liste ci-dessous, le résultat positif apparaît sur le côté gauche tandis qu'une référence apparaît sur le côté droit (ainsi le lecteur intéressé peut poursuivre ses recherches).

Résultat positif vécu à partir d'un style motivant soutenant l'autonomie	Référence(s) de soutien
<i>Gains liés au développement</i>	
Une plus grande compétence perçue	Ryan et Grolnick, 1986
Une plus grande estime de soi	Deci <i>et al.</i> , 1981
Un sentiment renforcé de sa propre valeur	Ryan et Grolnick, 1986
<i>Gains liés à l'engagement</i>	
Un plus grand engagement	Reeve <i>et al.</i> , 2002
Un ton émotionnel positif	Patrick, Skinner et Connell, 1993; Ryan et Connell, 1989
Sentiments plus forts de contrôle	Boggiano et Barrett, 1985
Préférence pour un défi optimal	Shapira, 1976; Boggiano, Main et Katz, 1988
Plaisir pour un défi optimal	Harter, 1974, 1978 b
<i>Apprentissage de haute qualité</i>	
Une plus grande flexibilité de pensée	McGraw et McCullers, 1979
Un apprentissage conceptuel renforcé	Benware et Deci, 1984; Boggiano <i>et al.</i> , 1993
Un traitement de l'information plus actif	Grolnick et Ryan, 1987
Une plus grande créativité	Amabile, 1985; Koestner <i>et al.</i> , 1984
<i>Fonctionnement optimal</i>	
Maintien d'un changement comportemental	Williams <i>et al.</i> , 1996
Rétention à long terme	Ryan <i>et al.</i> , 1997
De plus faibles usures et abandons; une plus grande rétention	Hardre et Reeve, 2003; Vallerand, Fortier et Guay, 1997
<i>Gains liés à la performance</i>	
Performance améliorée	Miserandino, 1996; Boggiano <i>et al.</i> , 1993
Un plus grand rendement/accomplissement	Flink, Boggiano et Barrett, 1990; Flink <i>et al.</i> , 1992

Les résultats positifs qui surviennent en réponse à l'autonomie soutenue de quelqu'un se produisent parce que le soutien de l'autonomie, et les relations soutenant l'autonomie en général, fournissent aux gens les « nutriments psychologiques » dont ils ont besoin pour satisfaire les besoins psychologiques (Ryan, 1995, p. 410). Ces expériences de satisfaction des besoins psychologiques dynamisent les potentiels de croissance inhérents à la personne introduits dans la figure 5.2, de manière à favoriser la croissance psychologique, la motivation intrinsèque, l'apprentissage signifiant et le développement social (Ryan et Deci, 2000a).

## 2.4 Deux illustrations

Prenez en considération une étude dont le but était de prédire qui, des lycéens, abandonnerait ou n'abandonnerait pas les études (Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Les élèves ont signalé dans quelle mesure ils sentaient le soutien de leur autonomie par rapport au contrôle de leurs parents, enseignants et administrateurs scolaires. La façon dont le monde social dans lequel chaque élève vivait est propice ou non à l'autonomie a ensuite été utilisé pour prédire à quel point l'autonomie perçue (sentiment d'autonomie) et la compétence perçue (sentiment de compétence) sont ressenties chez chaque lycéen lorsqu'il est au lycée. Le point auquel l'élève se sentait autodéterminé (et compétent) envers l'école prédisait alors la qualité de sa motivation académique (autonome ou contrôlée), qui à son tour prédisait si chaque élève allait en fait abandonner ou non.



Source: Adapté de *Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout*, par R.J. Vallerand, M.S. Fortier, and F. Guay, 1997, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1172. Copyright 1997 par American Psychological Association. Adapté avec permission.

Dans une seconde étude, les chercheurs ont demandé à des écoliers de peindre pendant que l'enseignant agissait oui ou non d'une façon propice à l'autonomie. Dans les deux conditions, les enseignants avaient imposé une liste de contraintes (règles) que les enfants avaient besoin de suivre au cours de leur peinture, notamment les instructions 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 en vertu de ces conditions qui leur étaient imposées par un enseignant contrôlant. Cet ensei-

gnant 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 contraintes étaient importantes et méritaient d'être suivies. Après que les enfants aient peint, les chercheurs ont mesuré la qualité de leur motivation et ont noté leurs œuvres selon une variété de dimensions. Ces résultats apparaissent dans le tableau 5.2. Les enfants qui peignaient sous des conditions favorables à l'autonomie prenaient plus plaisir à la peinture, étaient intrinsèquement plus motivés à peindre (voir «le comportement au libre choix»), et produisaient des œuvres d'art qui étaient créatives, techniquement bonnes et de haute qualité. Ce que ce résultat montre est que lorsque le contexte social prend en charge les besoins des personnes pour l'autonomie, plutôt que de bloquer ce besoin, la qualité de la motivation des personnes ainsi que leur performance s'épanouissent (prospèrent, *N.d.T.*).

Tableau 5.2.

Les bénéfices motivationnels pour l'enfant à partir des règles propices à l'autonomie (plutôt que des règles de contrôle)

Mesure dépendante		Règles communiquées d'une manière contrôlante	Règles communiquées d'une manière propice à l'autonomie
Jouissance	M (SD)	4.87 (0.99)	5.57 (0.65)
Comportement de libre choix	M (SD)	107.7 (166.0)	257.1 (212.6)
Créativité	M (SD)	4.80 (1.16)	5.34 (1.17)
Qualité technique	M (SD)	4.88 (0.87)	5.90 (1.28)
Qualité	M (SD)	4.84 (0.68)	5.65 (1.06)

Notes: M = Moyenne, SD = Écart type (*Standard Deviation*); 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.

### 3. 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 donnons à ce moment-là notre entière attention. Lorsque nous avons la chance d'accroître nos compétences et nos talents, nous voulons tous faire des progrès. Lorsqu'il en

va de la sorte, nous nous sentons satisfaits, voire heureux. En d'autres termes, nous avons un besoin de compétence.

La compétence est un besoin psychologique qui fournit une source inhérente de motivation pour rechercher et mettre en avant l'effort nécessaire pour relever les défis optimaux. Les défis optimaux sont adaptés au stade de développement, de sorte que seuls quelques aspects de l'école, du travail ou des sports testent avec succès les compétences d'un individu au point le plus approprié pour le niveau actuel de compétence ou de talent des personnes. Lorsque nous nous engageons dans une tâche pour laquelle le niveau de difficulté et de complexité est précisément adapté à nos compétences, nous sentons plus d'intérêt et une plus grande implication de la nécessité de compétence. Définie de façon formelle, la compétence est le besoin d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, et elle reflète le désir d'exercer ses capacités et ses compétences et, ce faisant, de rechercher et de relever les défis optimaux (Deci et Ryan, 1985a).

### 3.1 – *Impliquer la compétence*

Les situations dans lesquelles nous nous trouvons peuvent impliquer et satisfaire notre besoin de compétence ou bien négliger et nuire à ce besoin. Les conditions environnementales clés impliquant notre besoin de compétence sont le défi optimal et la structure optimale, et la condition environnementale clé qui répond à notre besoin de compétence est une rétroaction positive.

#### 3.1.1 Défi optimal et expérience optimale (flow)

Pour déterminer les conditions qui créent la jouissance, Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1982, 1990) a interrogé et étudié des centaines de personnes pour lesquelles il présumait qu'elles savaient ce que c'était que d'éprouver du plaisir : grimpeurs, danseurs, champions d'échecs, joueurs de basket-ball, chirurgiens et autres. Plus tard, il a étudié des échantillons plus représentatifs, comprenant des travailleurs professionnels, lycéens, ouvriers d'assemblage en ligne, groupes de personnes âgées et des personnes qui ont pour habitude de s'asseoir à la maison et de regarder la télévision. Quel que soit l'échantillon qu'il a étudié, Csikszentmihalyi a trouvé que l'essence de la jouissance pouvait être attribuée à « l'expérience optimale ». L'expérience optimale (Flow) est une expérience tellement agréable que la personne répète souvent l'activité avec l'espoir de vivre encore et encore l'expérience optimale (Csikszentmihalyi et Nakamura, 1989).

L'expérience optimale est un état de concentration qui implique une imprégnation complète pour une activité. Il se produit chaque fois qu'une personne utilise ses compétences pour surmonter un défi. La relation entre le défi que la tâche propose et la compétence personnelle apparaît à la figure 5.5. La figure identifie 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), les acteurs s'inquiètent que les exigences de la tâche dépassent leurs compétences. Être surdéfié menace la compétence, et cette menace se manifeste émotionnellement par l'inquiétude (si on est modérément surdéfié) ou l'anxiété (si on est hautement surdéfié). Lorsque le défi est en adéquation avec la compétence (défi et compétence sont à la fois au moins modérément élevés), la concentration,

l'implication et la jouissance augmentent. Si les défis et les compétences sont parfaitement appariés, l'expérience est optimale (celle du flow [N.d.T.]). Lorsque la compétence l'emporte sur le défi (la compétence est élevée; le défi est faible), l'engagement dans la tâche est caractérisé par une concentration réduite, une implication minimale à 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.

Être surdéfié ou sur-compétent produit des problèmes émotionnels et une expérience sous-optimale, mais le pire profil d'expérience émane en fait de l'appariement d'un défi faible et d'une compétence faible (coin inférieur gauche de la figure 5.4). Avec à la fois un défi bas et une compétence basse, toutes les mesures de l'émotion, la motivation et la cognition sont littéralement à leurs niveaux les plus faibles; la personne ne se soucie tout simplement pas de la tâche (Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen, 1993). L'expérience optimale est donc un peu plus compliquée 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 se rapporte à la compétence est que l'expérience optimale émerge dans des situations dans lesquelles le défi et la compétence sont tous deux modérément élevés ou élevés (Csikszentmihalyi et Csikszentmihalyi, 1988). Avec cette qualification à l'esprit, une autre façon de voir la figure 5.5 est de la diviser en quatre quadrants dans lesquels le quart supérieur gauche représente des conditions pour l'inquiétude et l'anxiété, le quart inférieur gauche représente des conditions pour l'apathie, le quart inférieur droit représente des conditions pour l'ennui, et le quart supérieur droit représente des conditions pour l'expérience optimale.

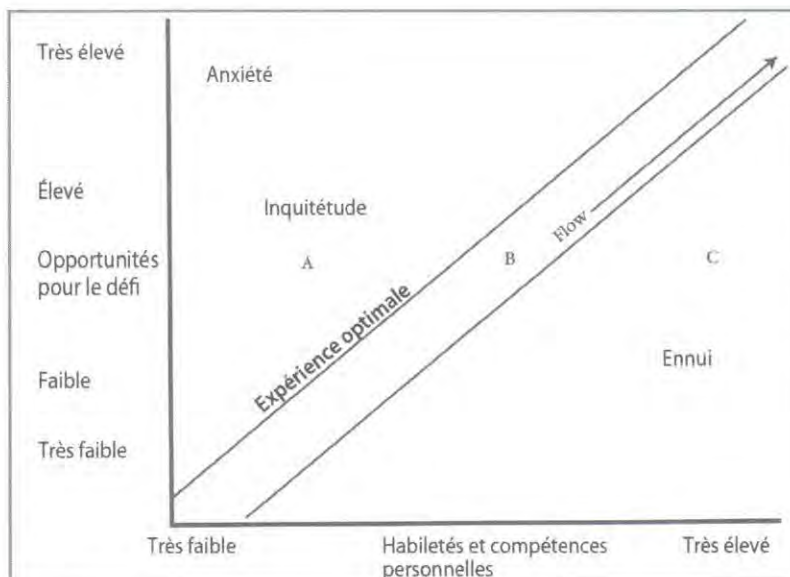


Figure 5.5.

Modèle de l'expérience optimale (flow).

Source: Adapté de *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Flow in Work and Play*, par M. Csikszentmihalyi, 1975, San Francisco: Jossey-Bass.

Le cas hypothétique de trois individus, A, B et C, apparaît également dans la figure 5.5, sachant que chaque individu réalise une tâche modérément difficile, modérément complexe. A, B et C ne diffèrent que par leurs niveaux de compétence personnelle portée à la tâche. Étant donné que la tâche est modérément difficile, une personne non compétente « A » va se sentir inquiète parce que ses compéten-

ces ne peuvent pas correspondre aux exigences et défis de la tâche, une personne « B » quelque peu compétente vivra l'expérience optimale 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. Pour apaiser l'ennui, la personne « C » a deux options : augmenter la difficulté de la tâche ou baisser ses compétences personnelles (par l'autohandicap, par exemple). Pour modifier le défi, les personnes « A » et « C » peuvent manipuler la difficulté de la tâche par la résolution de problèmes mathématiques plus difficiles ou plus faciles, le choix d'un puzzle plus simple ou plus compliqué, ou en sélectionnant un partenaire plus ou moins compétent dans un concours sportif. Les personnes « A » et « C » peuvent également changer les règles de la tâche, en résolvant par exemple le puzzle avec un partenaire ou dans un délai limité, ou en autorisant le batteur de baseball à effectuer un certain nombre de frappes. Au niveau de la manipulation des compétences, les personnes « A » et « C » peuvent s'adonner à la pratique afin d'accroître leurs compétences, ou imposer des handicaps pour diminuer efficacement les compétences, comme faire une course avec des poids à la cheville ou jouer de la main gauche si l'on joue normalement de la main droite. Les gens se livrent à ces types de stratégies, à une augmentation ou diminution de la difficulté de la tâche et à une augmentation ou diminution des compétences personnelles, selon la théorie de l'expérience optimale (flow), parce qu'ils veulent que leur participation à la tâche implique et satisfasse leur besoin de compétence.

Pour prendre un exemple concret, considérons trois amis au 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 sont assez inclinées (pentes intermédiaires), et d'autres sont vraiment raides (pistes avancées). Si les skieurs ont différents niveaux de compétence, la figure 5.5 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. Puisque le niveau de compétence du novice est faible, il pourrait skier toute la journée et ne vivre qu'une trace de l'expérience optimale. Le skieur moyen profite des pistes moyennes, mais s'ennuie la plupart du temps sur les pistes pour débutants et s'inquiète sur les pistes avancées. Le skieur professionnel va très probablement profiter des pistes de pointe (avancées), mais va surtout vivre une expérience d'ennui abrutissante sur les pistes pour débutants et un peu d'ennui sur les pistes intermédiaires. Chaque skieur peut toutefois vivre l'expérience optimale sur chaque piste en ajustant intentionnellement le niveau de compétence personnelle ou le niveau de difficulté de la piste. Par exemple, un skieur pourrait accroître sa compétence en prenant des leçons ou diminuer sa compétence en créant des obstacles (c'est-à-dire en utilisant un seul ski, en utilisant des skis plus courts, en skiant en marche arrière) ; le skieur peut augmenter la difficulté de la piste en affrontant des bosses ou diminuer la difficulté de la piste en allant à une vitesse très lente. Le fait que les gens puissent régler à la fois le niveau de compétence et le niveau de difficulté de la tâche signifie que les gens peuvent mettre en place les conditions de défi optimal et, par conséquent, créer les conditions dans lesquelles ils peuvent impliquer le besoin de compétence et l'expérience optimale.

L'implication pratique la plus importante de la théorie de l'expérience optimale est la suivante : étant donné un défi optimal, toute activité peut être appréciée. Faire des travaux électriques, écrire des papiers, débattre à propos de questions, coudre, analyser un jeu, tondre la pelouse, et de telles autres activités n'occupent pas forcément le haut de la liste des activités qu'il faut faire, mais la balance entre compétence et défi ajoute les épices du *flow*, à savoir la concentration, l'imprégnation, le plaisir et l'expérience optimale. Conformément à l'idée que le défi optimal donne lieu à l'expérience du *flow*, Csikszentmihalyi a trouvé dans deux études que les élèves prenaient du plaisir à faire leurs devoirs et à travailler dans des emplois à temps partiel plus qu'ils ne jouissent à regarder (absence de défi) des programmes de télévision (Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen, 1993). Les gens vivent l'expérience optimale plus souvent au travail que pendant leurs loisirs (Csikszentmihalyi, 1982).

De manière générale, les gens veulent des défis optimaux qui impliqueront (plus qu'ils ne négligeront ou n'accableront) le besoin de compétence et mettront en place les conditions pour l'expérience optimale. Mais les gens sont complexes sur le plan motivationnel, et ils aiment parfois être effectivement surdéfiés (Stein *et al.*, 1995). Avec un défi élevé, les gens voient parfois dans une tâche un potentiel pour le gain, la croissance et le développement personnel. La perception de l'amélioration et du progrès peut être agréable, du moins jusqu'à ce que l'espoir du gain cède la place à la réalité d'être dominé. Dans d'autres conditions, les gens aiment parfois aussi les niveaux très faibles de défi (Stein *et al.*, 1995). Généralement, les gens aiment la rétroaction qui confirme qu'ils ont un niveau de compétence qui est au-dessus et au-delà du défi de la tâche. Un succès facile peut générer un certain niveau de plaisir, surtout dans les premières étapes de l'engagement à la tâche, lorsque les performeurs/acteurs ont le plus de doutes quant à la façon dont leurs performances vont se réaliser. Toutefois, la qualité de la jouissance que fait naître le succès facile est un type de jouissance défensive et fondée sur l'allègement. Ce type de jouissance pourrait garder l'anxiété aux abois, mais il ne nourrit guère le besoin psychologique de compétence. Au lieu de cela, c'est le succès dans le contexte du défi optimal qui implique et nourrit le besoin de compétence et génère donc une jouissance sincère et satisfait le besoin (Clifford, 1990).

### 3.1.2 Interdépendance entre défi et rétroaction

Tout le monde est défié tous les jours. À l'école, les enseignants mettent des étudiants face à des examens. Au travail, les projets et travaux testent les compétences de l'écrit d'une personne, de sa créativité et de son esprit d'équipe. Sur le chemin pour rentrer chez soi, la circulation défie à la fois notre patience et notre capacité de conduire. Si la voiture tombe en panne, nos compétences en termes de réparation automobile seront mises à l'épreuve. Dans le gymnase, la compétence d'un adversaire ou le poids d'une barre défie les compétences sportives. Ces situations préparent le terrain pour le défi. Mais l'établissement de la scène pour le défi n'est pas égal à la création de l'expérience psychologique d'être défié. Une donnée supplémentaire rentre dans l'équation, à savoir la rétroaction sur la performance. Confronter une épreuve, un projet ou un concours invite au défi, mais une personne ne vit pas l'expérience du défi avant de commencer à exécuter et de recevoir le premier aperçu de la rétroaction. C'est à ce moment-là, lorsqu'elle est face à un défi et qu'elle

reçoit une rétroaction à la performance initiale, que la personne signale l'expérience psychologique d'être défiée (Reeve et Deci, 1996).

### 3.1.3 La tolérance de l'échec

Le problème avec le défi optimal, sur un plan motivationnel, c'est que lorsque les gens font face à des tâches de difficulté moyenne, ils sont aussi susceptibles de subir un échec et une frustration que de connaître le succès et le plaisir. En fait, une marque du défi optimal est que le succès et l'échec sont équiprobables. Ainsi, la crainte de l'échec peut écraser le besoin de compétence impliquant des qualités du défi optimal. Si elle est intense, la crainte de l'échec peut motiver des comportements d'évitement de façon à ce que les gens sortent de leur chemin afin d'échapper au défi (Covington, 1984a, 1984b).

Avant que les gens ne se livrent librement à des tâches déifiantes de manière optimale, le contexte social doit tolérer (et même valoriser) l'échec et la production d'erreur (c'est-à-dire adopter un climat de performance riche en « tolérance de l'échec » ou « tolérance de l'erreur »; Clifford, 1988, 1990). Le défi optimal implique l'idée qu'une part considérable de la production de l'erreur est essentielle pour optimiser la motivation (Clifford, 1990). La tolérance de l'erreur, la tolérance de l'échec et la prise de risque reposent sur la conviction que nous apprenons davantage de l'échec que nous le faisons de la réussite. Cela contribue à expliquer pourquoi les gens se sentent plus compétents dans des environnements propices à l'autonomie et tolérants à l'échec que dans des environnements de contrôle et intolérants de l'échec (Deci *et al.*, 1981).

L'échec produit des opportunités d'apprentissage parce qu'il a des aspects constructifs quand les gens identifient ses causes, essaient de nouvelles stratégies, recherchent des conseils et de l'instruction, et ainsi de suite. Lorsque notre environnement – l'école, le travail, le sport – tolère l'échec et valorise de manière sincère la contribution que cet échec peut apporter à notre apprentissage et à notre développement, alors nous, en tant qu'acteurs, vivons le feu vert émotionnel pour écouter pleinement le désir que le besoin de compétence génère en nous de rechercher et tenter de maîtriser les défis optimaux (plutôt que les défis faciles) (Clifford, 1984, 1990).

### 3.1.4 Structure

La structure est la communication claire de ce que l'environnement attend de la personne pour qu'elle atteigne les résultats souhaités. Les gens ont une occasion d'impliquer leur besoin de compétence dans une activité lorsqu'ils reçoivent un guidage (Hokoda et Fincham, 1995; Nolen-Hoeksema *et al.*, 1995) et une rétroaction cohérente, sensible et réactive (Hokoda et Fincham, 1995; Skinner, 1986), étant donné qu'ils exercent leur compétence pour relever des défis et résoudre des problèmes. En fournissant une structure impliquant des compétences, une personne façonne, explique, entraîne et enseigne directement à l'autre. Au cours de ces interactions, la première personne explique les stratégies de résolution de problème, communique des attentes claires, aide l'autre à maîtriser ses émotions négatives, donne un aperçu sur la réparation ou la prévention des effets négatifs, offre des attributions axées sur la tâche pour les déboires et fournit des conséquences qui sont cohérentes, prévisibles et contingentes avec les actions de l'autre (Connell, 1990; Connell et Wellborn, 1991; Skinner et Belmont, 1993). Dans l'ensemble, ce que les

gens qui fournissent une structure aux autres font, c'est d'offrir (1) des informations sur les voies amenant vers les résultats souhaités et (2) un soutien et un guidage pour la poursuite de ces voies (Connell et Wellborn, 1991; Skinner, 1991, 1995; Skinner, Zimmer-Gembeck et Connell, 1998).

## 3.2 Soutenir la compétence

### 3.2.1 Rétroaction positive

Que les individus perçoivent leur performance comme étant compétente ou incompétente est souvent une entreprise ambiguë. Pour faire une telle évaluation, un acteur/performeur a besoin de rétroaction. La rétroaction provient d'une (ou de plusieurs) des quatre sources suivantes (à partir de Boggiano et Rouble, 1979; Dollinger et Thelen, 1978; Grolnick, Frodi et Bridges, 1984; Koestner, Zuckerman et Koestner, 1987; Reeve et Deci, 1996; Schunk et Hanson, 1989):

- La tâche elle-même.
- Les comparaisons de la performance courante de quelqu'un avec sa propre performance antérieure.



- Les comparaisons de la performance courante de quelqu'un avec la performance des autres.
- Les évaluations des autres.

Dans quelques tâches, la rétroaction à la compétence est inhérente à la performance de la tâche elle-même, comme dans l'ouverture avec succès d'une session sur l'ordinateur (ou non), la réparation d'une machine (ou non) et le lancement d'une frappe ou d'une balle (en baseball). Dans la plupart des tâches, en revanche, l'évaluation de la performance est plus ambiguë que le résultat correct ou erroné de la

performance. En réalisant des compétences sociales, des talents 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 sur la présence de compétence ou d'incompétence. En ce qui concerne nos propres performances passées, la perception du progrès est un signal important de compétence (Schunk et Hanson, 1989), tout comme la perception d'un manque de progrès signale l'incompétence. 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 et Deci, 1996; Reeve, Olson et Cole, 1985). Quant à l'évaluation d'autres personnes, les éloges et la rétroaction positive renforcent les perceptions de compétence, alors que les critiques et la rétroaction négative les font baisser (Anderson, Manoogian, et Reznick, 1976; Blank, Reis et Jackson, 1984; Deci, 1971; Dollinger et Thelen, 1978; Vallerand et Reid, 1984).

Pour résumer, la rétroaction à la performance dans ses formes diverses – à savoir générée par la tâche, autogénérée, comparée socialement et générée par l'autre – fournit l'information dont les individus ont besoin pour formuler une évaluation cognitive de leur niveau de compétence perçue. 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.

### 3.2.2 Plaisir du défi optimal et de la rétroaction positive

Pour confirmer que les gens trouvent effectivement une source de plaisir 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 ou une phrase telle que *gare*, qui forme un autre mot ou une autre phrase lorsque les lettres sont réarrangées, comme dans *rage*). En général, le succès dans la résolution d'anagramme produit un sourire plus grand et une jouissance plus élevée que ce que produit l'échec (Harter, 1974), suggérant 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 ont augmenté 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 dans lequel les enfants souriaient rarement après la résolution des problèmes facile et très facile; ils souriaient après un succès dans les problèmes moyennement difficiles, et ils ne souriaient que modestement 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 modéré. Dans 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 vous donnaient un sentiment de satisfaction, mais ceux qui étaient vraiment durs étaient tout simplement trop frustrants » (Harter, 1978b, p. 796).

## 4. Apparementement

Tout le monde a besoin d'appartenir à un groupe. Tout le monde désire l'interaction sociale. Tout le monde veut des amis. Nous prenons tous des chemins afin de former et de 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'individu, 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, étant donné que nous voulons former non seulement des relations de proximité, de réactivité et d'affection, mais que nous voulons aussi que l'autre personne veuille former ce même type de relations avec nous. Ce désir de relations avec les individus s'étend également aux relations avec les groupes, les organisations et les communautés. En d'autres termes, nous avons un besoin d'apparementement.

L'apparementement est le besoin d'établir des liens affectifs étroits et des attachements avec d'autres personnes, et il reflète le désir d'être affectivement connecté et interpersonnellement impliqué dans des relations chaleureuses (Baumeister et Leary, 1995; Fromm, 1956; Guisinger et Blatt, 1994; Ryan, 1991; Ryan et Powelson, 1991; Sullivan, 1953). Puisque nous avons besoin d'apparementement, nous gravitons autour des personnes que nous pensons aptes à prendre soin de notre bien-être, et nous nous éloignons de celles que nous ne pensons pas qu'elles cherchent notre bien-être. Ce que les gens recherchent essentiellement à travers des relations satisfaisant des besoins, c'est l'opportunité de se connecter soi-même authentiquement à une autre personne d'une manière attentionnée et émotionnellement significative (Ryan, 1993). L'apparementement est un construit motivationnel important parce que les gens fonctionnent mieux, sont plus résistants au stress et rapportent moins de difficultés psychologiques lorsque leurs relations interpersonnelles soutiennent leur besoin d'apparementement (Cohen, Sherrod et Clark, 1986; Lepore, 1992; Ryan, Stiller et Lynch, 1994; Sarason *et al.*, 1991; Windle, 1992).

Puisque nous avons besoin d'apparementement, les liens sociaux se forment facilement (Baumeister et Leary, 1995). Compte tenu de la possibilité d'engager d'autres personnes dans une interaction de personne à personne, les gens vont généralement créer des relations à leur façon (Brewer, 1979). L'émergence des amitiés et des alliances semble exiger un peu plus de proximité et de temps passé ensemble (Wilder et 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 nous déplaçons, lorsque nous obtenons des diplômes et lorsque d'autres nous quittent, nous résistons 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 se remettre ensemble.

### **4.1 Impliquer l'apparementement : interaction avec les autres**

L'interaction avec les autres est la condition première impliquant le besoin d'apparementement, au moins dans la mesure où ces interactions promettent la possibilité d'avoir de la chaleur, de l'attention et de l'intérêt commun. Commencer une nouvelle relation semble être un moyen particulièrement facile d'impliquer le besoin d'apparementement. Considérons, par exemple, le potentiel d'impliquer l'apparementement des événements suivants, dont chacun promet une entrée dans de nouveaux rapports sociaux : les premiers rendez-vous, tomber amoureux, l'accouchement, la fraternité ou la solidarité féminine, un nouveau départ à l'école ou au travail. De manière générale, les gens recherchent des interactions émotionnellement positives et des partenaires d'interaction, et ce faisant, ils profitent des possibilités d'impliquer le besoin psychologique d'apparementement.

### **4.2 Satisfaire l'apparementement : perception d'un lien social**

Bien que l'interaction avec autrui soit suffisante pour impliquer le besoin d'apparementement, la satisfaction du besoin d'apparementement nécessite la création d'un lien social entre soi-même et l'autre (ou entre soi-même et le groupe). Pour être satisfaisant, ce lien social doit être caractérisé par les perceptions du fait que l'autre personne (1) se soucie de mon bien-être et (2) m'aime (Baumeister et Leary, 1995). Mais plus que de prendre soin et d'aimer, les relations qui satisfont profondément le besoin d'apparementement sont celles qui sont imprégnées de la connaissance que le « vrai soi-même », à savoir le « soi-même authentique », a été démontré et considéré comme important aux yeux d'une autre personne (Deci et 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'apparementement. Les gens qui sont solitaires, par exemple, ne manquent pas de contacts sociaux fréquents. Ils interagissent avec les autres aussi souvent que les gens qui ne sont pas solitaires. Au contraire, ceux qui se sentent solitaires manquent de relations proches et intimes (Wheeler, Reis et Nezlek, 1983). Lorsqu'il s'agit d'apparementement 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'interaction sociale, sont pleins de conflits, de stress et de critiques, et rendent fondamentalement la vie de l'autre personne plus difficile qu'elle ne le serait autrement. Par ailleurs, les mariages favorables, ceux qui sont riches en matière de soins mutuels et d'affection, sont les relations émotionnellement satisfaisantes qui font que les gens se sentent heureux (Coyne et DeLongis, 1986). En outre, les relations des jeunes avec leurs parents suivent le même schéma en ce que pour empêcher la dépression des jeunes, les relations parents-jeunes doivent non seulement exister, mais elles doivent également être favorables (Carnelley, Pietromonaco et Jaffe, 1994). Avoir son besoin d'apparementement satisfait plutôt que négligé favorise la vitalité et le bien-être (Ryan et Lynch, 1989), et diminue la solitude et la dépression (Pierce, Sarason et Sarason,

1991 ; Windle, 1992). Des émotions comme la tristesse, la dépression, la jalousie et la solitude sont les signes révélateurs d'une vie vécue en l'absence de relations et de liens sociaux intimes, de haute qualité, satisfaisant l'apparemment (Baumeister et Leary, 1995 ; Williams et Solano, 1983).

#### 4.2.1 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 saisit l'essence des relations qui satisfont (communautaires) et ne satisfont pas (échange) les besoins d'apparemment (Mills et Clark, 1982).

Les relations d'échange sont celles entre des personnes qui se connaissent ou entre des personnes qui font des affaires ensemble. Les relations communautaires sont celles 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 qui guident les actions de donner et de recevoir des avantages, tels que l'argent, l'aide et le soutien affectif (Clark, Mills et Powell, 1986). Dans les relations d'échange, il n'existe aucune obligation entre les protagonistes à se préoccuper des besoins de l'autre personne ou de son bien-être. Comme on le dit dans le film *Le Parrain*, «C'est une question d'affaire». Dans les relations communautaires, les deux parties prennent soin des besoins de l'autre, et ils sentent ensemble une obligation de favoriser le bien-être de l'autre. Seules les relations communautaires satisfont le besoin d'apparemment.

Dans les relations communautaires, les gens veillent aux besoins de l'autre, indépendamment des possibilités de réciprocité ou de gain matériel (Clark, 1984 ; Clark et Mills, 1979 ; Clark, Mills et 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 et Powell, 1986), résistent à garder la trace (ou le score) des entrées individuelles dans des projets communs (Clark, 1984), fournissent de l'aide quand l'autre se sent en difficulté (Clark *et al.*, 1987) et perçoivent les cadeaux matériels et bon marché comme étant *nuisibles* à l'amitié détendue et satisfaisante (Clark et Mills, 1979). Sur ce dernier point, considérons le malaise émotionnel que vous pourriez ressentir après avoir ramené un ami proche (communautaire) chez lui si à l'arrivée il vous remettait 10 € pour le service (Mills et Clark, 1982).

### 4.3 Intériorisation

L'intériorisation désigne le processus par lequel un individu transforme une régulation autrefois imposée de l'extérieur ou une valeur en quelque chose d'approuvé de l'intérieur (Ryan, Rigby et King, 1993). Par exemple, une personne peut intérioriser la valeur de l'éducation ou intérioriser l'utilité de se brosser les dents. En tant que processus, l'intériorisation reflète la tendance de l'individu à adopter volontairement et à intégrer en soi les valeurs et les régulations d'autres personnes (ou de la société).

L'apparemment aux autres fournit le contexte social dans lequel l'intériorisation se produit (Goodenow, 1993 ; Grolnick, Deci et Ryan, 1997 ; Ryan et Powelson, 1991). Lorsqu'une personne se sent unie par un lien affectif et interpersonnellement

impliquée avec une autre, elle pense que l'autre personne est vraiment à la recherche de son bien-être, l'apparement est grand et l'intériorisation se produit spontanément. Lorsqu'une personne se sent émotionnellement éloignée et interpersonnellement négligée par l'autre, l'apparement est faible et l'intériorisation se produit rarement. Par exemple, les enfants qui ont une relation positive avec leurs parents vont généralement intérioriser les manières de penser et d'agir de leurs parents. Les enfants ayant des relations tumultueuses ou inexistantes avec leurs parents rejettent généralement les manières de penser et d'agir de leurs parents et recherchent ailleurs un système de valeurs.

Un apparement élevé ne garantit pas que l'intériorisation se produise. Pour que l'intériorisation se produise, l'individu doit aussi voir 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 intérioriser 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 brosse les dents? ». Par conséquent, l'apparement est une condition nécessaire (mais non suffisante) pour que l'intériorisation et la transmission culturelle se produisent. L'intériorisation s'épanouit dans les relations qui fournissent un matériel pour (1) la satisfaction des besoins d'apparement et (2) des raisons pour lesquelles la satisfaction des prescriptions et des proscriptions des autres profiteront à soi-même.

## 5. Tout mettre ensemble : les contextes sociaux qui impliquent et satisfont les besoins psychologiques

Des aspects spécifiques du contexte social sont remarquables dans leur capacité à impliquer et à satisfaire les besoins psychologiques. Pour illustrer cela, le tableau 5.3 résume les événements prototypiques qui impliquent les besoins d'autonomie, de compétence et d'apparement, ainsi que les événements prototypiques qui répondent à ces trois besoins. Lorsqu'ils sont impliqués dans des activités qui offrent des opportunités pour l'autodirection, le défi optimal et l'interaction sociale fréquente, les gens vivent généralement l'implication des besoins et se sentent intéressés par ce qu'ils font. Lorsqu'ils sont impliqués dans des activités qui offrent le soutien à l'autonomie, la rétroaction positive et les relations communautaires, les gens vivent généralement la satisfaction des besoins et ressentent la jouissance dans ce qu'ils font.

### 5.1 L'engagement

Le modèle motivationnel de l'engagement (voir figure 5.7) illustre d'une manière globale la façon dont les relations et les contextes sociaux contribuent aux besoins psychologiques (Connell, 1990; Connell et Wellborn, 1991; Skinner et Belmont, 1993). L'engagement est un terme qui capte l'intensité et la qualité émotionnelle que les gens montrent lorsqu'ils entreprennent et exercent des activités, telles que l'apprentissage scolaire ou la pratique de leurs compétences en musique ou en sport. Lorsqu'ils sont hautement engagés, les gens se comportent d'une manière