

Martine STASSART

**L'évolution psychodynamique à moyen terme du
choix vocationnel chez le grand adolescent
(de 18 à 22 ans)**

**Thèse de Doctorat en Psychologie
Université de Liège**

Juillet 1995

**chapitre 1 : motivation et développement
vocationnel**

chapitre 1 : motivation et développement vocationnel

Faire un choix d'orientation précis, prendre une décision vocationnelle requiert à l'origine des forces motivationnelles dont il importe d'analyser la nature. Comme le précise Nuttin¹:

"Ce qui constitue l'unité dynamique de la conduite n'est d'ordinaire rien d'autre que le besoin qui la sous-tend ou la motivation personnalisée qui la déclenche et la dirige."

Il existe de très nombreuses théories de la motivation. Celles-ci ne sont généralement pas contradictoires mais sont le reflêt d'un manque évident de vue synthétique dont souffre la psychologie².

Dans ce chapitre, nous portons notre intérêt sur la conception clinique de la motivation ainsi que sur les théories "dynamiques" de la personnalité mais nous nous attachons plus spécifiquement à l'étude de la théorie de la motivation humaine élaborée par Nuttin. Celle-ci nous paraît d'un intérêt certain car elle réalise adéquatement la synthèse des approches dynamiques et cognitives de la personnalité.

1.1. la motivation au point de vue clinique ³

précisions concernant la nature du concept

D'un point de vue clinique, la motivation est envisagée comme un ensemble de dynamismes inconscients et de mobiles conscients.

Selon les concepts strictement freudiens, six principes fondamentaux sont attribués à la motivation:

- 1°) tout comportement est motivé;
- 2°) les motifs persistent depuis la naissance jusqu'à la mort, en dépit des efforts exercés par le milieu pour les modifier ou les bloquer;
- 3°) les motifs sont souvent inconscients, inconnus du sujet qui les a en lui-même;
- 4°) la motivation s'exprime à la manière d'une tension;
- 5°) il n'existe que deux motifs, la libido et la destructivité auxquelles il faut attribuer toutes, ou presque toutes, les actions de l'homme;

¹ Nuttin, cité par Lacerbeau, S. (1983). *Motivation et personnalité* (p. 217). L'orientation scolaire et professionnelle, 12 (3), 215-242.

² Moisse, V. (1987). Contribution à l'étude du choix professionnel et de la motivation des étudiants à l'entrée l'université. Premières candidatures en psychologie et droit. Mémoire de licence en psychologie non publié, Université de Liège, Liège.

³ Ancona, L; (1958). La motivation au point de vue clinique. In L. Ancona, F.J. Buytendijk, P. Dell, E.C. Lairy, J. Nuttin & H. Pieron (Ed.) *La motivation. Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française* (pp. 179-204). Paris: P.U.F.

6°) la motivation a une nature fondamentalement biologique et instinctuelle.

Mais la méthode de la recherche clinique ne découle pas des hypothèses psychanalytiques, elle s'est développée indépendamment, aussi éloignée de ces dernières que des méthodes d'études behavioristes : en effet, la pensée psychanalytique n'a pas tenu suffisamment compte du "dynamisme de l'avenir", c'est-à-dire de l'orientation, de l'intention, des opinions du sujet. La méthode clinique retrouve ses racines historiques dans le courant de la psychologie dynamique qui porte les noms de Galton, Ribot, Mc Dougall, et qui s'est particulièrement développé, notamment à partir de la fin de la seconde guerre mondiale, aux Etats-Unis. En ce qui concerne la "motivation", les psychologues de ce courant dynamique se différencient des psychanalystes parce qu'ils n'en acceptent pas intégralement les schèmes suggérés par Freud. Tout en acceptant, avec de grandes variations individuelles, les quatre premiers principes de ce schéma, ils refusent unanimement le sixième, d'après lequel les motifs seraient de nature essentiellement biologique. Quant au cinquième principe, concernant la qualité et le nombre des motifs fondamentaux, ils ont opposé au dualisme freudien des points de vue alternativement monistes et pluralistes.

Parmi les psychologues "monistes", qui font remonter toutes les activations à un seul facteur fondamental, on trouve Adler et sa "volonté de puissance", Horney et son "besoin de sécurité", Goldstein et son concept "d'actualisation de soi", Rogers et son "besoin d'intégrité personnelle", Lecky et son concept analogue de "self consistency".

Parmi les psychologues "pluralistes" qui considèrent les forces opérant dans le milieu pour y découvrir les facteurs des motivations, on trouve Lewin et son concept de "champ de forces", Allport et son principe de "l'autonomie fonctionnelle des motifs", Murray et son "système de besoins".

La méthode d'étude des motivations qui découle de ce courant de psychologie dynamique, fait preuve d'une plus grande richesse de contenu que la méthode psychanalytique. En effet, la méthode dynamique a été créée, non seulement sur la base de l'expérience acquise en matière de cas pathologiques, mais aussi d'après l'examen d'individus normaux, étudiés dans un but de recherche, de psychodiagnostic de la personnalité et de "counseling".

progrès dans l'étude clinique de la motivation

Le schème de motivation que Freud traça au début a été profondément modifié par ses disciples, à commencer par sa propre fille Anna.

C'est Anna Freud, qui, la première, a attiré l'attention sur le fait que pour comprendre les motivations d'un sujet, il ne suffit pas d'invoquer la "libido" et la "destructivité".

La naissance de résistances au cours d'un traitement psychanalytique amène, en effet, à considérer l'"Ego" du sujet et la manière dont il se défend contre ses impulsions inconscientes en érigeant des mécanismes de défense automatiques, de comportement. Ces constatations ont permis de mettre en évidence une activité de l'"Ego". Elles découlent des développements de la pensée psychanalytique concernant les aspects positifs organisateurs de l'Ego. Des travaux de recherche, il ressort que l'"Ego" doit être considéré comme une source autonome d'énergie, dérivant d'une organisation primitive et indifférenciée, pareillement à l'"id" ou "ça". La psychologie non psychanalytique évolue également de son côté avec les contributions de Gemelli, Maslow, Allport et Mailloux. Leurs théories ont le mérite commun de ne pas se limiter à expliquer de quelle façon on apprend les méthodes de réduction des tensions biologiques. Elles tiennent compte aussi de ce que l'homme se caractérise entre autres, par une recherche inlassable de motifs générateurs de tensions nouvelles, c'est-à-dire de nouveaux besoins, plutôt que par une tendance à réduire ces besoins. Une recherche des valeurs, mise en

évidence dans toutes ces théories sous des dénominations différentes, conduit à assumer continuellement de nouveaux risques et des variations de comportement que les théories de la réduction de la motivation ne parviennent pas à expliquer.

Ainsi la pensée psychanalytique et la méthode psychologique se sont rapprochées au sujet de la théorie de la motivation : la psychanalyse a été amenée à reconnaître que l'"Ego" est une source autonome d'énergie, ce que la psychologie classique avait toujours soutenu. D'autre part, à l'"Ego", source de l'agressivité productive, décrite par Hartmann, correspond ce que Gemelli a appelé le "moi conscient" et Mailloux le "moi, origine de connaissance et de motricité rationnelle". Enfin, dans un domaine non strictement psychanalytique, on a identifié le lien génétique qui unit dynamiquement les fonctions "supérieures", "autonomes", "rationnelles", aux fonctions "inférieures".

analyse génétique des motivations humaines

L'analyse génétique montre que les motivations ont des caractéristiques qui les distinguent selon les différentes périodes de la vie.

Au sujet des motivations qui caractérisent la première et la seconde année de la vie, Allport dessine un tableau synthétique précis d'où il résulte de façon évidente que le sujet est "agi" plutôt qu'il n'agit lui-même. L'enfant a besoin de tout et dépend entièrement des autres. Les mouvements actifs du sujet à cet âge sont tous dirigés vers des fins immédiates. ces "motifs" sont impulsifs, passagers et irréfléchis. L'impulsivité et la destructivité sont, à ce niveau de l'évolution, inséparables l'une de l'autre et on peut admettre, à ce stade, le principe de Freud selon lequel "l'impulsivité est au service de la destructivité".

Freud a défini cette période comme la période où domine le principe du "plaisir-déplaisir". Toutes les manifestations du sujet paraissent être soumises à ce principe et toute objectivation de la réalité est absente.

Selon les points de vue adoptés par les différents auteurs, ce premier type de motivation a reçu des qualificatifs divers mais équivalents tels que enfantin, égoïste, narcissiste-primaire, destructif, auto-érotique.

Cette première période d'évolution est suivie par une seconde période d'une durée plus longue, qui débute lorsque le sujet commence à se familiariser avec la réalité. L'enfant commence à contrôler ses impulsions endogènes et une différenciation entre représentation subjective et réalité objective commence à s'opérer. Le sujet apprend que bien des satisfactions immédiates recherchées jusqu'alors sont sources secondaires de douleur, et que le monde extérieur est une source de grande satisfaction car il est susceptible de manipulation et de possession. Tout cela constitue la base du sens de la réalité physique. L'enfant rencontre alors un autre type de réalité étroitement lié à la démarche de socialisation et d'éducation entreprise par les parents. Il doit apprendre qu'il y a des choses désirables, non douloureuses d'un point de vue physique, mais défendues par les parents. C'est ce qu'on a appelé le sens de la réalité sociale. Les motivations qui font agir le sujet dans cette période de la vie, sont la manipulation, la possession et le contrôle de la réalité physique ainsi que celles de la correspondance du sujet et l'attente du monde des adultes qui l'environne.

A ce stade de la vie, les motivations proviennent du sujet, mais sont méticuleusement modelées sur les exigences et les contingences de la réalité extérieure, la réalité physique et la réalité sociale. Freud et ses disciples ont défini cette période comme étant réglée par le "principe de la réalité".

Des résidus de la période précédente dominée par le principe du plaisir, peuvent venir interférer dans le système des motivations réalistes, en plaçant le sujet face-à-face avec les premières difficultés psychologiques de son existence.

Les motivations de cette période sont essentiellement représentées par la nécessité de retarder les satisfactions, de renoncer au plaisir pour le devoir, de considérer les autres en tant que sources d'utilité, de tâcher d'obtenir l'approbation d'autrui, plutôt que la libre expression des impulsions.

Les pulsions primitives qui n'ont pas été satisfaites et sont réprimés plutôt que dépassées ne s'annulent pas en vertu du principe de la persistance des motivations. Le sujet est alors amené à établir un compromis où l'obligation n'opère que sur le plan extérieur et conscient, tandis que sur le plan inconscient, elle n'est pas remplie mais est au contraire repoussée.

En outre, le monde des adultes, ou plus spécifiquement le monde des parents, étant la première source de frustration et d'insatisfaction, il ne suffit pas d'étouffer la manifestation impulsive défendue, il faut aussi "gérer" la manifestation agressive qui fait suite à l'insatisfaction. C'est pourquoi, lorsque la socialisation est accomplie, les motivations du sujet acquièrent un caractère d'ambiguïté que Bleuler appelle "ambivalence".

Les motivations du sujet dans la période où le "principe de la réalité" est seul en jeu sont profondément ambivalentes.

Il pourrait difficilement en être autrement puisque les motivations de cette période sont le résultat d'un compromis nécessaire, soit à l'égard des impulsions, soit vis-à-vis de l'agressivité. Ce type de motivations peut être défini, selon le point de vue adopté : "ambivalent", narcissique secondaire, "périphérique", etc.

Il existe une troisième période de développement psychique et de spécificité des motivations. Cette période n'a pu être reconnue par Freud et ses premiers disciples, qui focalisaient toute leur attention sur l'étude du dynamisme de la libido et sur les vicissitudes de cette dernière au contact de la réalité extérieure.

Cependant, la théorie psychanalytique contemporaine qui reconnaît un "Ego" autonome, source d'énergies et d'un dynamisme qui lui sont propres, permet d'harmoniser les données théoriques de la psychanalyse avec les données de la psychologie clinique moderne. Parmi les auteurs qui dans le domaine de la psychologie ont le plus activement contribué à atteindre ce but, on trouve notamment Allport et Mailloux.

En 1955, Allport soutient que "les motifs propres" sont fondés sur une consistance marquée de l'image idéalisée de soi-même que chacun de nous se forme et qu'ils engendrent une forme spéciale de conscience autonome qui, au lieu d'être basée sur la considération des normes extérieures, est plutôt une expérience "d'obligation de valeur".

Ces motifs propres, produisent en outre les programmes à long terme qui caractérisent la conduite humaine.

Dans la théorie de Mailloux, d'autres aspects importants de la dynamique des motivations apparaissent. Cet auteur considère comme déterminant le moment où le sujet parvient à se voir comme un tout orienté vers l'acquisition de biens toujours moins partiels et toujours plus élevés. Ce niveau est atteint quand le sujet est parvenu à subordonner son dynamisme "sensuel", de manière qu'il agisse en étant incorporé dans le bien total de la personnalité.

Ce dynamisme implique l'appréciation de la valeur de l'objet aimé, de même que la capacité de choisir d'une façon autonome les objets valorisés. Les motivations qui sont propres à ce niveau rendent l'homme capable de se détacher du contingent pour s'élever à un niveau d'activité typiquement personnel et pleinement social. A ce niveau, il n'y a plus de possibilité d'ambivalence, car les forces "pulsionnelles" ont accompli une nouvelle intégration.

L'individu qui est arrivé à cette intégration ne souffre plus ou souffre moins des pertes dynamiques qui sont la conséquence du jeu de l'ambivalence. Il peut utiliser toutes les énergies potentielles dont il dispose, soit d'émotivité, soit d'agressivité productive et devient un élément harmonisé dans sa vie subjective et inséré dans la vie du corps social. Cette troisième période du développement psychique et ce troisième type de motivation peuvent s'aligner avec ceux que nous venons d'envisager. On peut parler ici de motivations orientées

vers la recherche de valeurs, et leur niveau peut se dire gouverné par le principe de la valeur. A ce genre de motivations, on peut rattacher les motivations que d'autres auteurs, partant de point de vue différents ont appelé : non-ambivalentes, personnelles et adultes !

1.2. les théories "dynamiques" de la personnalité ⁴

Les théories "dynamiques" de la personnalité se caractérisent par l'importance accordée à la motivation dans l'élaboration de la personnalité. Elles se distinguent par le fait que les uns insistent principalement sur la fonction "dynamique" ou énergétique de la motivation alors que les autres lui attribuent aussi un rôle prépondérant dans les mécanismes de sélection et d'orientation qui accompagnent le comportement motivé.

- Parmi les premières, on peut ranger les théories du "drive".

Selon ces théories, la motivation trouve sa source dans une excitation d'origine interne qui, en créant un état de tension, pousse, incite l'organisme à accomplir certaines actions susceptibles de provoquer une décharge d'énergie. L'explication la plus souvent émise est celle de la nécessité du maintien de l'équilibre homéostatique grâce à la réduction de la tension. Dans ce schéma emprunté à la physiologie, la métapsychologie freudienne a introduit le principe de plaisir : c'est dans le but de supprimer l'état de déplaisir causé par l'excès de tension que l'organisme est poussé à agir afin de rétablir l'équilibre de "l'appareil psychique"⁵. Ainsi selon cette conception, la motivation naît de la perte d'un équilibre interne que l'individu va essayer de rétablir.

D'autres théories considèrent la motivation comme un facteur de "sensibilisation" à certains stimuli venant de l'extérieur mais ne lui attribuent pas un rôle directif. La motivation fournirait seulement l'énergie nécessaire à l'action et l'orientation du comportement serait due aux indications provenant des stimuli extérieurs et surtout de l'apprentissage. Cette position est notamment celle des éthologistes et des disciples de Hull.

En revanche, d'autres psychologues estiment que c'est la motivation elle-même qui donne aux stimuli extérieurs leur faculté d'orienter le comportement, ceux-ci constituant seulement les points d'appui pour l'ajustement progressif d'une activité intrinsèquement dirigée.

- Du "drive" au projet d'action.

Woodworth (1918) distingue le terme de "drive" des mécanismes qui orientent l'action, de même Tolman (1932) explique le comportement motivé par deux sortes de variables : "drive", désignant des variables dont les effets sont principalement dynamiques ou énergétiques; et "cognition", désignant des effets qui sont principalement directifs.

Murray (1938) annonce la perspective cognitive dans l'étude de la personnalité en liant étroitement besoin et représentation.

Mac Clelland, lui, a étudié une motivation particulière : la motivation à l'accomplissement. La motivation est pour lui une variable composite ayant à la fois un effet dynamique et un effet directif. A la notion de pulsion, Mac Clelland substitue celles d'attente et de plaisir.

Atkinson vient s'inscrire dans la ligne tracée par Mac Clelland et donne encore plus d'importance à l'anticipation dans le processus motivationnel.

Allport, que l'on peut rattacher au courant "personnaliste", voit dans les intentions ou les projets une source de motivation de la conduite humaine beaucoup plus importante que celle qui résulte des pulsions.

⁴ Lacerbeau, 1983.

⁵ Freud, S. (1915). *Pulsions et destins des pulsions. Métapsychologie*. Paris: Gallimard Idées, 1971.

Il dira

"Nous vivions notre vie, du moins en partie, selon nos intérêts conscients, nos valeurs, nos plans, nos intentions. Nos motivations sont, du moins relativement, indépendantes de la pression des pulsions, des instincts et des situations.(...) Les impulsions en elles-mêmes sont aveugles, elles n'impliquent pas (comme les intentions), organisation et orientation par attitudes cognitives et par prévision." ⁶

Pour Ruel⁷, l'être humain n'est pas qu'un "réactif", répondant à un manque, cause d'un déséquilibre psychobiologique, en vue du rétablissement de l'équilibre. Sans nier cette source motivationnelle, il pense qu'elle est loin d'être l'unique explication de l'engagement d'un comportement humain. Pour lui, l'être humain est aussi un "pro-actif" : il est tourné vers la réalisation; ses motifs d'agir prennent racine dans des perspectives d'avenir, dans des élans de réalisation de soi. Ruel voit dans ce concept de motivation "pro-active" des implications éducatives Il suggère, entre autres, le façonnement d'objectifs aux dimensions de l'enfant et de l'adolescent, objectifs attirants qui sont de nature à propulser l'individu dans des voies de réalisation de soi ou du moins à l'inciter à s'y engager.

Nuttin fait, en quelque sorte, la synthèse des courants cognitifs et personnalistes. Pour lui, l'activité organisatrice de la motivation est dominée par le processus de formation de buts et l'élaboration de projets. Ce schéma fonctionnel s'oppose à celui de la motivation-impulsion (drive) et à celui de la motivation conçue comme une simple fonction de vigilance ou d'éveil. Il semble en outre convenir beaucoup mieux que les modèles homéostatiques et de réduction de la tension à l'explication de formes spécifiques de la motivation humaine.

L'évolution des conceptions de la motivation que nous venons de retracer, s'observe à travers les écrits de psychologues qui se sont intéressés à l'étude de la motivation humaine dans ses formes spécifiques où les facteurs cognitifs tiennent une place importante.

1.3. une théorie relationnelle de la personnalité : la théorie de la motivation humaine de Nuttin

Nuttin ne sépare pas les aspects dynamique et directif de la motivation. Le caractère intégrateur de sa théorie, permet de la considérer comme la plus propre à justifier le point de vue des psychologues qui pensent que la motivation constitue la clé même de l'explication et de la compréhension de la conduite humaine⁸.

La théorie de Nuttin est une théorie "interactionniste" s'attachant à l'étude du sujet en "situation" et insistant sur la complémentarité de l'organisme et du milieu. Elle attribue à la personne un rôle éminemment actif dans la construction de ses représentations, de ses buts et dans l'élaboration de plans d'action pour atteindre ces buts.

Pour Nuttin, le type de fonctionnement psychique que l'on appelle personnalité consiste en une potentialité active d'interaction ou de communication avec le monde des objets. Cette "ouverture au monde" est une forme spéciale du schéma bipolaire d'interaction "organisme-milieu" qui caractérise le fonctionnement de tout être vivant.

Les théories de la motivation, constate Nuttin, ont eu tendance à insister trop exclusivement sur l'aspect intra-organique du besoin et à ne considérer comme "primaires" que des besoins physiologiques. Pour lui, le besoin est beaucoup plus une nécessité de certaines formes de

⁶ Allport, cité par Lacerbeau, 1983, p. 219.

⁷ Ruel, P.H. (1986). Motivation et représentation de soi. *Revue de langue française. Psychologie et psychométrie*, 7 (2), 47-65.

⁸ Nuttin, cité par Lacerbeau, 1983, p. 219.

contact comportemental avec le milieu qu'un état intraorganique. Tout besoin traduit la nécessité pour l'organisme ou la personnalité d'entrer en relation avec son milieu en établissant certains types d'interaction avec une catégorie d'objets. L'orientation fondamentale des besoins est innée mais elle se développe en se différenciant sous l'influence de l'expérience et par des processus d'élaboration cognitive.

Avant d'être canalisé dans un comportement concret tout besoin existe sous une forme précomportementale. A ce stade, il n'a pas encore trouvé sa voie relationnelle. Il consiste en un état assez vague d'inconfort : le sujet ignore encore ce qu'il faut "faire" concrètement pour combler le besoin, "l'objet-but" à atteindre n'est pas encore précisé et la voie à suivre n'est pas stipulée. Dans cet état pénible, la découverte d'un "objet-but", qui pourrait répondre au besoin et la construction d'un projet pour atteindre ce but, sont des phases essentielles dans le fonctionnement de la motivation humaine. C'est l'activité cognitive qui, grâce à sa souplesse et à sa créativité, y réussit. Selon Nuttin, le besoin imprécis serait remplacé par un moyen concret pour remédier à l'angoisse d'un état pénible sur lequel on aurait aucune emprise. Lorsque le sujet réussit, au niveau cognitif, à s'imaginer un but concret et à élaborer un plan d'action, l'état négatif disparaît et l'action efficace est mise en oeuvre.⁹

Ainsi, l'action est réglée et modulée à chaque moment de son exécution par un but et un projet cognitivement élaborés. C'est le besoin ou l'état motivationnel qui activant le fonctionnement cognitif, stimule l'activité de position de but et de formation de projet. Une fois le besoin "centré" au niveau cognitif, l'action est déclenchée par la perception du décalage entre le but (résultat attendu) et son niveau actuel de réalisation et tend à réduire ce décalage en mettant à exécution le projet. Ainsi, pour Nuttin, c'est le résultat "attendu" qui détermine l'acte du sujet, plus que le résultat obtenu antérieurement, comme le voudrait la théorie du renforcement.¹⁰ La possibilité de transformer un état de besoin vague en but concret et en projet c'est-à-dire en "moyens d'action" est une démarche essentielle non seulement dans le fonctionnement d'une motivation concrète, mais aussi dans le processus général de maturation psychologique de la personnalité : elle est une condition nécessaire de santé mentale.

Selon Nuttin, l'enfant doit apprendre à transformer ses vagues états de besoin, en projets d'action. Sinon la personnalité s'enferme dans un état d'inconfort autiste sans moyens d'actions, ce qui l'empêche progressivement d'entrer en relation active avec le monde. Il importe donc, selon lui, de préciser les moyens psychologiques et éducatifs qui stimuleraient ces processus de formation de projets réalistes¹¹.

Pour lui, l'insertion de la personnalité dans le monde ne se fait pas sur un mode passif, "elle impose d'une façon ou d'une autre la loi de sa propre structure dynamique à l'objet qu'elle rencontre". Nuttin insiste beaucoup sur l'activité constructive du sujet humain¹² : la formation de buts et de projets doit émaner de la personnalité même. C'est le cas notamment du projet vocationnel ou professionnel de l'adolescent.

Correspondant à l'élaboration et la concrétisation d'un besoin personnel, d'autodéveloppement, ce projet ne peut être introduit de l'extérieur comme un programme dans un ordinateur, c'est-à-dire comme un corps étranger. Sinon, des réactions de rejet et de défense pourraient se déclencher. En psychothérapie, comme en orientation professionnelle, il faudra donc se garder d'"implanter" dans le sujet des projets élaborés par le conseiller sans l'intervention du sujet lui-même. Eduquer et orienter consiste à aider discrètement la personnalité à développer ses propres potentialités d'élaboration. Selon l'auteur, rien n'est plus personnel que la formation de projets vocationnels parce que la réalisation de ces projets forme à son tour la personnalité du

⁹ Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14 (2), 91-103.

¹⁰ Nuttin, cité par Lacerbeau, 1983, p. 221.

¹¹ Nuttin, 1985.

¹² Nuttin, cité par Lacerbeau, 1983, p. 221.

sujet. C'est dans ces projets que la personnalité devra se développer. (L'être humain continue toutefois à avoir besoin de "l'autre" pour devenir soi-même.¹³)

Étant donné la complexité de la personne humaine, un même individu peut être attiré par des buts différents voire contradictoires, ce qui explique le caractère conflictuel de l'actualisation de soi. Nuttin souligne que la notion de conflit est au coeur même du dynamisme motivationnel, il y joue un rôle positif et constructeur en ce sens que la personnalité n'atteint le but qu'elle se pose, quel qu'il soit, qu'en choisissant et en renonçant à d'autres valeurs, ce qui implique nécessairement des conflits ¹⁴.

- Nuttin a proposé un cadre théorique pour l'analyse du projet professionnel.

Dans l'optique de cette théorie, le projet professionnel peut être considéré comme une tentative de la part du sujet de trouver une insertion dans le monde qui corresponde à l'image qu'il a de lui-même et qui lui permette de concrétiser les intérêts, les besoins, les valeurs, qui constituent les fonds mêmes de sa personnalité.

L'élaboration d'un tel projet peut être longue et laborieuse, parfois génératrice de conflits à l'intérieur de la personne, par suite de l'incompatibilité entre différentes valeurs auxquelles l'individu est attaché, ou entre la valence subjective qu'ont pour lui certains objets (intérêt spontané qu'ils éveillent chez lui) et la valence objective qu'il lui accorde en fonction du système de référence global qu'il s'est forgé (hiérarchie de ses valeurs).

Le projet professionnel est donc presque nécessairement un compromis, comme le souligne Ginzberg¹⁵, pour qui :

"le choix d'une profession est en dernière analyse un compromis par lequel un individu espère atteindre le degré maximum de satisfaction que peut lui procurer sa vie professionnelle, en recherchant un emploi dans lequel il puisse faire un aussi bon usage que possible de ses intérêts et de ses aptitudes, dans un cadre qui satisfasse le plus grand nombre de ses valeurs et de ses dons"

La référence à cet auteur nous donne l'occasion d'une parenthèse à l'égard de la théorie développementale du projet vocationnel qu'il a lui-même proposé en 1951 et qui a suscité tant d'intérêt et stimulé tant d'activité chez les chercheurs intéressés aux problèmes du choix professionnel.

Le thème central de cette théorie est que le choix professionnel est un processus irréversible (les choix étant de plus en plus limités par les décisions antérieures) s'échelonnant de la période prépubertaire au début de la vingtaine, processus qui est marqué de périodes et de stades, et au cours duquel l'individu doit faire des compromis entre ses désirs et ses possibilités.

Selon Ginzberg et ses collaborateurs^{16,17}, l'enfant qui commence à songer à une occupation exprime d'abord des choix fantaisistes, qui souvent ne tiennent pas compte de ses potentialités, ni des contingences de temps, l'enfant croit qu'il peut devenir ce qu'il désire devenir. Il traduit spontanément ses impulsions et besoins en choix professionnel. Il souhaite

¹³ Nuttin, 1985.

¹⁴ Nuttin, cité par Lacerbeau, 1983, p. 222.

¹⁵ Ginzberg (1950), cité par Lacerbeau, 1983, p. 223.

¹⁶ Ginzberg, cité par Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle. Approche opératoire* (p. 19). Montréal: Mc Graw-Hill.

¹⁷ Ginzberg, cité par Makengo Saya (1985). The self-directed search. A guide to educational and vocational planning. Elaboration d'une version belge et testing de quelques hypothèses de la théorie de John L. Holland (pp. 149-151). Thèse de doctorat en science de l'éducation non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

devenir un adulte. Le futur est conceptualisé en termes de catégories et perçu comme "pas maintenant-plus tard".

Les choix professionnels correspondant à cette période sont le fruit des fantaisies, des rêveries et du désir de grandir. Ils ne sont que très peu basés sur des considérations de la réalité.

Toutefois, vers la fin de cette période, une tendance au réalisme se dégage. En se servant de la connaissance limitée qu'il a de lui-même et de la réalité, l'enfant commence à faire des choix d'essai.

Cette période d'essai ou période provisoire coïncide avec l'adolescence, le jeune envisage son choix professionnel futur d'abord à partir de ce qu'il aime faire (stade d'intérêts) et ensuite de ce qu'il pense pouvoir accomplir (stade de capacités).

Le progrès le plus remarquable dans la pensée vocationnelle se situe dans l'appréhension de la perspective temporelle. Il réalise que son comportement actuel influe sur ses actions et alternatives futures. Dès lors, il s'efforce de penser à l'avenir et de concevoir son "soi futur" : il commence à élaborer des plans professionnels, à anticiper sur les satisfactions futures.

La fin de la période provisoire où Ginzberg situe le stade de transition, est marquée par une attention particulière aux facteurs de réalité susceptibles de faciliter ou de rendre difficile à l'adolescent la réalisation de ses ambitions. Il entre ainsi dans la période réalité au cours de laquelle il passera par un stade d'exploration des possibilités occupationnelles qu'il peut sérieusement envisager, pour en arriver ensuite à crystalliser ses préférences, à circonscrire davantage le secteur d'activité où il est susceptible de se réaliser. Ceci l'amène finalement au stade de spécification, caractérisé par le désir de se spécialiser et la détermination de s'engager sérieusement dans ce secteur de spécialisation. Pendant cette période réaliste, les efforts du jeune tenderont à trouver un compromis entre les besoins d'un côté et la réalité de l'autre et à résoudre finalement le problème du choix professionnel.

Même si la théorie de Ginzberg et de ses collaborateurs est le plus souvent mentionnée comme mettant l'accent sur les périodes, les stades et les compromis qui marquent le développement vocationnel, il convient de souligner également leur conceptualisation du choix professionnel à l'adolescence en termes de tâches à accomplir, de fonctions du moi qui entrent en jeu dans la réalisation de ces tâches, en termes aussi du réseau des pressions et de supports au sein duquel est plongé l'adolescent en instance de choix. Ce test de la réalité est la fonction du moi qui, selon Ginzberg¹⁸, est susceptible de faciliter à l'adolescent la détermination d'un choix libre qui soit basé sur une connaissance suffisante de lui-même et du monde.

La tentation de céder aux tendances qui se manifestent chez lui (aspirations à la liberté, indépendance...) viendrait distraire l'adolescent de ses préoccupations vocationnelles. Elle constituerait une pression adverse. Par contre, Ginzberg, voit dans les valeurs de l'adolescent et les buts à long terme qu'il peut se fixer des facteurs de motivation susceptibles de constituer des appuis, en ce sens qu'ils peuvent l'aider à faire le lien entre ses activités présentes et futures.

Dans un article plus récent¹⁹, Ginzberg a révisé certains aspects de sa théorie originale. Ainsi, il envisage le processus non plus limité à une dizaine d'années, mais comme s'étendant sur toute la vie active de l'individu. Il met également une sourdine à l'aspect irréversible du choix, considérant notamment que les possibilités de se préparer à une occupation, en termes de temps et de ressources matérielles, sont plus nombreuses qu'elles ne l'étaient 20 ans auparavant. Une modification peut-être plus importante, encore, est la substitution du terme optimisation à celui de compromis. Ginzberg voit le terme optimalisation comme un concept

¹⁸ Pelletier, Noiseux & Bujold, 1974, p. 19.

¹⁹ Idem, p. 20

plus dynamique, en ce sens qu'il rend compte de l'interaction, au cours de la carrière, entre les désirs changeants de l'individu et les circonstances qui elles-mêmes évoluent.

Les théoriciens de l'approche développementale ont contribué à des degrés divers, à mettre, en évidence les périodes et les stades à travers lesquels passe l'individu au cours de son développement vocationnel, les tâches dont il doit s'acquitter, la relation entre son développement personnel et vocationnel, les mécanismes qui entrent en jeu dans ses décisions, dans son adaptation au travail, au cours de l'interaction entre lui et son milieu. Parmi les représentants de cette approche, Super est peut-être celui qui, tout en apportant des idées nouvelles, a contribué le plus, en même temps, à intégrer dans son approche les éléments de plusieurs autres théories.

Super présente une théorie du développement vocationnel basée sur la psychologie différentielle, la psychologie développementale et la théorie de l'image de soi.

Pour lui²⁰, et dans une publication récente (1972) où il expose la conception à laquelle il est arrivé après plus de vingt ans de recherche, le développement vocationnel est un processus qui va de l'enfance à la vieillesse, dont le déroulement est généralement ordonné et prévisible, et qui est dynamique dans le sens qu'il résulte de l'interaction entre les connaissances de l'individu et les demandes de la culture. Au cours de ce processus, l'individu doit s'acquitter d'un certain nombre de tâches. Le moment où il s'acquitte de ces tâches et la façon dont il s'en acquitte révèlent sa maturité vocationnelle. Selon sa définition, la maturité vocationnelle est "l'aptitude à prendre des décisions concernant le choix d'une profession et à réaliser avec succès, les adaptations nécessitées par cette étape du développement professionnel"²¹.

Il remarque également que les caractéristiques personnelles et la situation socio-économique jouent un rôle de plus en plus important au cours de l'adolescence et après l'entrée sur le marché du travail.

Dans les autres propositions où il emprunte notamment à la théorie de l'image de soi, Super a conceptualisé les processus impliqués dans le développement vocationnel. Il fait débuter le développement de l'image de soi au cours de l'enfance; ensuite, cette image se clarifie et se traduit en termes occupationnels au cours de l'adolescence pour s'actualiser à la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte bien que l'interaction entre l'individu et les situations qu'il vit continue à modifier l'image qu'il a de lui-même. Super voit l'identification à un parent ou à un autre adulte comme susceptible d'aider le jeune dans l'élaboration des ses projets. Pour lui, l'individu trouvera une satisfaction à son travail si ce travail lui permet d'être la personne qu'il est, c'est-à-dire de réaliser ses valeurs, de combler ses désirs, d'utiliser ses talents. Il sera également satisfait dans la mesure où son activité lui donnera l'occasion de réaliser ses ambitions, de rencontrer ses aspirations.

Ainsi, une fois le projet mis au point, son rôle dans l'orientation et la régulation de l'activité du sujet est capital. C'est l'anticipation du futur, la perspective temporelle, qui donnent à l'action présente sa signification et fournissent l'énergie nécessaire pour la mener à bien²².

Considérant également le "projet" individuel comme facteur dont le potentiel de détermination du comportement est particulièrement fort, Michel Born²³, insiste sur le fait que

²⁰ Idem, p. 22

²¹ Super, cité par Fontaine, M. (1987). *Approche différentielle du profil d'aptitudes et des intérêts professionnels à l'entrée de l'université de deux groupes contrastés: première candidature en psychologie et première candidature en droit* (p. 11). Mémoire de licence en psychologie non publié, Université de Liège, Liège.

²² Lacerbeau, 1983.

²³ Born, M. (1984). Les structures de la perspective temporelle. *Psychologica Belgica*, XXIV (2), 105-116.

Dans cet article, M. Born, part de l'hypothèse selon laquelle les jeunes de 17-18 ans peuvent présenter des particularités à l'égard de la structure de la perspective temporelle étant donné qu'ils sont psychologiquement et socialement dans une période de transformation, confrontés directement à leur avenir en raison de la dynamique sociale actuelle qui fait de cet âge une époque "charnière" de l'existence.

"l'avenir est une construction par rapport à sa propre histoire, il n'est construit qu'en fonction d'une évaluation de ce qui est réalisable et d'un désir".

- Mais qu'en est-il du passage du projet à l'action ?

Une dernière étape dans le fonctionnement de la motivation est le passage du projet à l'acte d'exécution. C'est le passage du niveau cognitif au niveau "exécutif". Beaucoup de personnes rencontrent des difficultés énormes à passer du processus de formation de but et de projet à l'exécution de l'action.

Au niveau pathologique, l'incapacité de prendre une initiative d'exécution est caractéristique de certains troubles neurologiques.

Au niveau de la personnalité normale, la conception de Nuttin concernant la motivation instrumentale suggère trois formes d'intervention qui peuvent stimuler et faciliter ce passage:

- 1°) intensifier la motivation du sujet pour le but final, de manière à ce que le dynamisme pour l'exécution de l'acte instrumental soit également intensifié;
- 2°) la motivation pour le but restant constante, on peut améliorer le processus de dérivation ou de canalisation qui conduit la motivation du but vers l'acte instrumental. Ainsi, une partie plus grande de la motivation pour le but se communique à l'acte instrumental;
- 3°) enfin, on peut agir sur l'acte instrumental lui-même de telle manière qu'il perde un certain potentiel de son caractère négatif (tel le caractère aversif des études par exemple); on peut également le transformer, par exemple: transformation de l'étude entreprise en vue de l'obtention d'un diplôme, en activité intrinsèquement motivée et exécutée pour l'intérêt qu'elle présente en soi.

A la suite de son étude portant sur un échantillon représentatif de la population liégeoise masculine âgée de 17 et 18 ans, il dégage une première dimension de la structuration de la perspective temporelle : celle relative à la construction de l'avenir et au niveau d'élaboration dans la construction de cet avenir. Sur cette dimension, se placent à une extrême ceux qui sont "sans idées" pour leur avenir, ils sont indécis et ne formulent pas de souhaits. "Il s'agit donc de sujets n'exprimant pas de tonus vers l'avenir, comme s'ils vivaient le présent avec fatalisme parce qu'ils ne savent pas se projeter dans le futur".

Le deuxième axe dégagé est un axe qui va de la programmation non différenciée à la programmation différenciée de l'avenir; la coloration affective intervenant toutefois pour indiquer que la programmation s'accompagne d'un optimisme réservé et d'une modération dans l'évaluation des risques et des chances tandis que l'immédiateté s'accompagne d'une vision peu différenciée du futur à la fois quant à son contenu et à son aspect affectif : la tendance pessimiste.

Ces deux dimensions sont comme "les rails le long desquels chaque individu (de cet âge) va se positionner". Elles se combinent dans la constitution de la structure de l'organisation temporelle chez le jeune adulte, en d'autres mots, elles se conjuguent en une construction élaborée du futur. "Cette construction consiste en une "densité" et une "extension" moyenne ou grande quant aux projets et aux craintes individuelles mais comporte en outre, une différenciation à la fois cognitive et affective de cette temporalité. Il apparaît selon cette étude que ce n'est pas le fait d'avoir la perspective temporelle la plus étendue ou la plus dense qui fera qu'un jeune est bien intégré dans l'environnement temporel qui est le sien - "être un jeune ayant une insertion satisfaisante dans le temps futur, c'est avoir une certaine richesse dans la vision du futur mais surtout opérer une différenciation de ses objectifs et de son "projet". Il faut que cette différenciation s'opère à la fois au niveau cognitif mais aussi au niveau affectif c'est-à-dire dans le fait d'avoir une vision modérément optimiste ou pessimiste, une sorte de dialectique entre les deux aspects. Il semblerait que ce mécanisme qui permet au jeune de formuler des projets cohérents donne un avantage évident à celui qui y réussit : "si on peut se dégager de la réalité quotidienne et immédiate, on peut entreprendre des actions organisées dont les effets vont se cumuler en vue d'un but même lointain. Il est clair que tous les jeunes n'arivent pas à structurer leur futur en fonction d'un but et qu'ils ne sont donc pas égaux en face de leur avenir.

L'auteur conclut par l'idée qu'un cheminement cognitif et affectif dans lequel le milieu familial tient une grande part, participe de la structuration temporelle propre à chacun (à l'âge de 17-18 ans). "Pour se détacher de la réalité immédiate, l'enfant a besoin non seulement de disposer de l'équipement intellectuel adéquat mais aussi de se sentir en sécurité".

- Quant au conflit entre le travail et le projet de développement personnel, il est également envisagé par Nuttin.

L'auteur est particulièrement frappé par le comportement de l'homme qui, contrairement à l'animal, ne peut laisser les choses dans l'état où il les trouve. L'être humain est toujours tenté d'intervenir, de changer, de structurer son petit monde à lui. Il intervient également dans son propre développement : il essaie de changer intentionnellement certaines de ses manières d'être et d'agir. L'homme, en général, est motivé et prend plaisir à être "cause" de quelque chose. Or le travail consiste précisément à construire des choses. Il faudrait donc s'attendre à ce que l'être humain aime travailler ou prenne plaisir à fonctionner de cette manière productive. On constate pourtant que beaucoup de gens ne sont pas motivés à travailler. D'autre part, l'être humain essaie d'intervenir dans son propre développement : il est motivé à faire des efforts pour s'approcher d'une certaine idée ou image qu'il se fait de lui-même. Dans le cas idéal, ces deux formes de motivations, celle de produire des choses ou de travailler et celle de se construire soi-même dans et par l'action, devraient se superposer. Mais c'est ici que, dans notre culture, un décalage se produit : alors que l'individu peut, le plus souvent, construire personnellement l'image et le projet qu'il se fait de lui-même, c'est à la réalisation des projets des autres qu'il lui faut "travailler" professionnellement dans la plupart des cas. C'est notamment souvent le cas pour l'étudiant : le but professionnel qu'il poursuit est son projet personnel, c'est ce qu'il veut devenir; mais le programme des études, c'est-à-dire le travail qu'il doit d'abord fournir pour y arriver, est dicté par d'autres.

Ainsi Nuttin fait remarquer que l'étudiant et, plus encore, l'ouvrier, travaillent non pas au projet qu'ils ont pu élaborer d'eux-mêmes, mais à la réalisation des projets des autres. La conséquence pour la motivation au travail et à l'étude est alors évidente. Dans la mesure où le projet auquel l'individu doit travailler ne s'inscrit pas dans l'élaboration personnelle de son développement, le dynamisme puissant, intrinsèque de fonctionnement de la personnalité, n'est pas mobilisé pour le travail à exécuter. Dans ce cas, l'activité professionnelle sera motivée par une motivation qu'on appelle extrinsèque c'est-à-dire étrangère à l'activité même. Si au contraire, le travail que l'individu réalise s'inscrit dans son projet personnel, comme c'est encore le cas pour certaines personnes, la motivation au travail répond, au moins partiellement, à la motivation de développement personnel. Cette motivation intrinsèque est normalement plus forte et mène à de meilleurs résultats; elle contribue aussi à la formation d'une personnalité mieux intégrée.

A ce problème psychologique et social il existe un remède théorique mais difficile à réaliser au niveau pratique. Théoriquement, il faudrait rattacher le travail au projet que l'individu élabore pour sa propre personnalité. Selon Nuttin, plusieurs arrangements peuvent contribuer à cet effet. La possibilité de se faire valoir dans son travail, le fait de participer personnellement à l'élaboration continue des projets qui sous-tendent une entreprise commune, la participation directe dans les résultats du travail, sont des moyens qui, pour l'auteur doivent rapprocher "travail" et "développement personnel". Cette intégration se réalise de façon idéale chez les individus qui prennent l'initiative et portent la responsabilité de leur travail et de ses résultats. Toutefois, la prise de responsabilité et d'initiative se heurte à des obstacles. Certains travaux sont si peu intéressants qu'ils resteront toujours de purs moyens extrinsèques à la satisfaction d'autres intérêts. D'autres obstacles se situent au niveau de la personnalité même : la peur d'assumer des responsabilités et de prendre des risques, de même qu'une motivation extrême pour une sécurité sans problèmes, mais aussi sans promesses, sont des facteurs qui entravent la motivation d'accomplissement.

1.4. conclusion

De ce bref aperçu des théories de la motivation, on retire l'impression qu'une évolution s'est produite au cours de ces 30 dernières années. Ce pas en avant a amené les psychologues à se détourner des explications en termes physiologiques pour chercher dans le psychisme même l'origine de la motivation.

La "théorie de la motivation humaine" exposée par Nuttin en 1980 illustre très bien ce courant de pensée. La motivation y est définie comme l'expression du dynamisme qui pousse tout être vivant à entrer en relation avec son environnement pour se maintenir en vie et se développer mais l'homme se distingue de l'animal par un développement supérieur des fonctions cognitives qui crée chez lui des besoins étrangers à l'animal, le conduisant à établir des relations d'un type particulier avec, notamment, le monde des personnes et des idées. Chez l'être humain, l'activité cognitive joue un rôle très important dans la concrétisation des besoins en élaborant des objets-buts ainsi que des projets en plans d'actions qui orientent et guident la conduite.

Le fonctionnement motivationnel fait donc intervenir l'ensemble des fonctions psychiques : cognitives, affectives et conatives, en les intégrant en un processus qui aboutit à un comportement personnalisé.

Ainsi, aujourd'hui, la motivation est perçue comme répondant à un double rôle : elle est à l'origine de l'activation des fonctions cognitives dans la phase de formation des buts et devient ensuite le moteur de l'action dans la phase de réalisation.

références bibliographiques

- Allport, cité par Lacerbeau, 1983, p. 219.
- Ancona, L; (1958). La motivation au point de vue clinique. In L. Ancona, F.J. Buytendijk, P. Dell, E.C. Lairy, J. Nuttin & H. Pieron (Ed.) *La motivation. Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française* (pp. 179-204). Paris: P.U.F.
- Born, M. (1984). Les structures de la perspective temporelle. *Psychologica Belgica*, XXIV (2), 105-116.
- Fontaine, M. (1987). *Approche différentielle du profil d'aptitudes et des intérêts professionnels à l'entrée de l'université de deux groupes contrastés: première candidature en psychologie et première candidature en droit* (p. 11). Mémoire de licence en psychologie non publié, Université de Liège, Liège.
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destins des pulsions. Métapsychologie*. Paris: Gallimard Idées, 1971.
- Ginzberg (1950), cité par Lacerbeau, 1983, p. 223.
- Ginzberg, cité par Makengo Saya, 1985, pp. 149-151
- Ginzberg, cité par Pelletier, Noiseux & Bujold, 1974, p. 19.
- Lacerbeau, S. (1983). *Motivation et personnalité* (p. 217). L'orientation scolaire et professionnelle, 12 (3), 215-242.
- Makengo Saya (1985). *The self-directed search. A guide to educational and vocational planning. Elaboration d'une version belge et testing de quelques hypothèses de la théorie de John L. Holland* (pp. 149-151). Thèse de doctorat en science de l'éducation non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Moisse, V. (1987). *Contribution à l'étude du choix professionnel et de la motivation des étudiants à l'entrée à l'université. Premières candidatures en psychologie et droit*. Mémoire de licence en psychologie non publié, Université de Liège, Liège.
- Nuttin, cité par Lacerbeau, 1983.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Paris: P.U.F.
- Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14 (2), 91-103.
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle. Approche opératoire* (p. 19). Montréal: Mc Graw-Hill.
- Ruel, P.H. (1986). Motivation et représentation de soi. *Revue de langue française. Psychologie et psychométrie*, 7 (2), 47-65.
- Super, cité par Fontaine, 1987, p. 11.

Super, D.E. (1968). Théorie du développement professionnel: individus, situation et processus. *Symposium sur la théorie du développement professionnel* (pp. 221-240). Washington..