



HAL
open science

Pouvoir motivationnel des sois possibles et régulation des performances : le rôle de l'équilibre et de l'élaboration

Anne-Laure De Place

► **To cite this version:**

Anne-Laure De Place. Pouvoir motivationnel des sois possibles et régulation des performances : le rôle de l'équilibre et de l'élaboration. Psychologie. Université Rennes 2, 2018. Français. NNT : 2018REN20002 . tel-01710093

HAL Id: tel-01710093

<https://theses.hal.science/tel-01710093>

Submitted on 15 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITE
BRETAGNE
LOIRE**

THÈSE / UNIVERSITÉ RENNES 2

sous le sceau de l'Université Européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Mention : Psychologie

École Doctorale ELICC

Présentée par

Anne-Laure de Place

Préparée au LP3C (EA 1285)

Université Rennes 2

Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement,
Communication

**Pouvoir motivationnel
des sois possibles et
régulation des
performances :**

**Le rôle de l'équilibre et de
l'élaboration**

Thèse soutenue le 18 janvier 2018

devant le jury composé de :

Delphine Martinot

Professeure en Psychologie sociale, Université Clermont
Auvergne / *rapporteuse*

Nicolas Michinov

Professeur en Psychologie sociale, Université Rennes 2 /
examineur

Rasyid Bo Sanitioso

Professeur en Psychologie sociale, Université Paris Descartes /
rapporteur

Marie-Christine Toczek

Professeure en Sciences de l'Éducation, Université Clermont
Auvergne / *examinatrice*

Sophie Brunot

Maître de conférences en Psychologie sociale, Université Rennes
2 / *directrice de thèse*



UNIVERSITÉ RENNES 2

Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication (EA 1285)

École Doctorale Éducation, Langages, Interactions, Cognition, Clinique (ED 603)

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

**POUVOIR MOTIVATIONNEL DES SOIS POSSIBLES ET RÉGULATION DES
PERFORMANCES :
LE RÔLE DE L'ÉQUILIBRE ET DE L'ÉLABORATION**

Thèse de Doctorat

Discipline : Psychologie

Présentée par Anne-Laure de PLACE

Directrice de thèse : Sophie BRUNOT

Soutenue le 18 janvier 2018

Jury :

Mme Delphine MARTINOT, Professeure en Psychologie sociale, Université Clermont
Auvergne / *rapporteuse*

M. Nicolas MICHINOV, Professeur en Psychologie sociale, Université Rennes 2 / *examineur*

M. Rasyid Bo SANITIOSO, Professeur en Psychologie sociale, Université Paris Descartes /
rapporteur

Mme Marie-Christine TOCZEK, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université Clermont
Auvergne / *examinatrice*

Mme Sophie BRUNOT, Maître de conférences en Psychologie sociale, Université Rennes 2 /
directrice de thèse

Remerciements

De nombreuses rencontres ont fait de cette thèse une période particulièrement enrichissante, sur le plan intellectuel mais surtout sur le plan humain. Ces quelques mots traditionnels sont bien peu de chose pour remercier toutes celles et ceux qui m'ont accompagnée au cours de ces années ...

En premier lieu, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Sophie Brunot. Merci infiniment pour votre bienveillance, votre disponibilité à toute épreuve et pour la confiance que vous m'avez accordée dans les hauts et les bas de cette belle aventure dont la première partie touche à sa fin aujourd'hui.

Je remercie également les membres du jury, Delphine Martinot, Nicolas Michinov, Bo Sanitioso et Marie-Christine Toczek, d'avoir pris le temps de lire cette thèse et d'apporter leur regard critique sur mon travail.

Je me dois de remercier ensuite – et pas seulement parce que je les soupçonne d'arrêter leur lecture après avoir vu leurs noms ici – Benjamin, Célia, Florian et Typhaine, Genavee, Marine et Lucie, Natacha et Adrien, bref l'équipe des vendredis après-midi, des soirées Top Chef et des week-ends à la mer. Nos parcours nous amènent déjà à nous disperser mais je sais que la distance n'atteindra pas les liens d'amitié que nous avons créés ... et qu'un jour on aura notre labo à nous !

Un grand merci à l'ensemble des docteurs ou doctorants en psychologie sociale avec qui j'ai partagé quotidiennement et toujours dans la bonne humeur les joies et frustrations du jeune chercheur : Anta, Bantiebou, Brivael, Camille, Charlène, Fabien, Gaëlle, Johanna, Marie-Stéphanie, Medhi, Mickael, Mioara, Nicolas et Victor. Une pensée aussi pour les collègues de l'étage du dessus, avec qui j'ai moins travaillé mais souvent passé de bons moments à échanger, en particulier Anne-Laure, Anne-Sophie, Émeline, Gaëtan, Jean, Jonathan, Mélissa, Nicolas, Raymond, Salomé et Tiphaine.

Remerciements

Mes remerciements vont bien sûr à l'ensemble des membres du LP3C (feu CRPCC) pour les conseils et les coups de pouce qu'ils m'ont donné au cours de cette thèse et tout simplement pour avoir fait du laboratoire un lieu où il fait bon travailler. Je remercie également pour leur accueil chaleureux les enseignants-chercheurs et doctorants du LPS à l'Institut de Psychologie de l'Université Paris Descartes.

Merci à Alice, Kathy, Morgane, Ophélie et Pauline qui m'ont assisté dans mes recherches lorsqu'elles étaient étudiantes en Master, ainsi qu'à Delphine, Emmanuel, Gaëlle, Léa, Marie-Caroline, Marie-Cécile, Marion, Nadine, Patricia et Sabrina, stagiaires Conseillers d'Orientation Psychologues, qui ont nourri ma réflexion de leurs remarques toujours pertinentes.

Merci aux étudiants de Licence qui ont généreusement donné de leur temps pour participer à mes recherches, ainsi qu'à ceux pour qui j'étais « la prof de TD ». Leur enthousiasme est le meilleur remède dans les moments difficiles de la vie de chercheur !

À mes amis qui pendant que je préparais cette thèse ont construit leur carrière, leur famille ou leur maison et qui ont pourtant toujours trouvé le temps de louer mes accomplissements d'éternelle étudiante, c'est moi qui vous admire ! Une pensée particulière à Angélique et Clara (comment ça, elle ne sait pas encore lire ?!), Daphné, Fabienne et Vincent, Marine et Yoann.

Merci à ma famille, oncles, tantes, cousins, cousines, qui ont eu la délicatesse de toujours s'intéresser à mes travaux sans me poser trop souvent la question fatidique du jour où je me déciderai à les terminer. Merci en particulier à Marie-Cécile et Noël qui m'ont offert un deuxième chez-moi au Doisy Club !

Un grand merci à ma sœur Johanne pour son précieux soutien moral et logistique tout au long de cette thèse, et en particulier alors qu'elle touchait à sa fin. Merci à ma mère, de qui je tiens paraît-il mon autorité naturelle mais surtout le désir de m'instruire et de transmettre ce que j'ai appris. De mes devoirs de primaire aux chapitres de cette thèse, merci d'être toujours ma relectrice officielle ! Enfin, merci à mon père de m'avoir enseigné que la curiosité n'était pas un vilain défaut, mais une qualité qu'il était fier de m'avoir transmise ...

Sommaire

Introduction	15
Chapitre 1 – Délimitation conceptuelle et déterminants des SP	19
I Délimitation de la notion de SP	19
A – Le concept de soi de travail	19
B – Premiers éléments de définition	20
C – Précisions conceptuelles	22
II Les déterminants des SP	24
A – Des représentations construites socialement	25
1. Le contexte socio-culturel	25
2. Comparaisons sociales et opinion des personnes significatives	31
B – Des conceptions de soi personnalisées et uniques	34
1. Représentations de soi passées et présentes	34
2. Des variables dispositionnelles à prendre en compte.....	35
III Conclusion du chapitre 1	38
Chapitre 2 – Méthodes d'étude des SP	39
I Le recueil des SP	39
A – Questionnaires fermés et listes de SP prédéterminés	39
1. Questionnaires fermés	39
2. Questionnaires informatisés	42
3. Tri de cartes (Q-sort)	43
B – Vers un recueil plus personnalisé	45
1. Questionnaires ouverts	45
2. Entretiens semi-directifs.....	49
3. Méthodes mixtes.....	51
C – Le SP comme récit	52
II Les méthodes d'induction de SP	55
A – L'induction de SP par imagerie mentale	55
1. Étude princeps et consignes initiales	55
2. Les "Meilleurs SP"	57
3. L'imagerie mentale dans le sport	59
B – Autres méthodes d'induction	60
1. La rédaction guidée	60
2. Une piste à développer : l'apport des nouvelles technologies	61
III Conclusion du chapitre 2	64
Chapitre 3 – Impact affectivo-motivationnel et comportemental des SP	65
I Conséquences des SP sur le plan affectif	66
II Répercussions motivationnelles et comportementales des SP	71

A – Valence des SP	71
B – SP équilibrés	78
C – Saillance des SP	81
D – Degré d’élaboration des SP	85
1. Caractère détaillé des SP	86
2. Stratégies associées aux SP	87
3. Spécificité des SP	88
E – Écart entre soi présent et le SP	90
1. Distance psychologique entre soi présent et SP	91
2. Distance temporelle perçue entre soi présent et SP	92
F – Perspective d’évocation des SP	99
G – Contrôle perçu	103
III Résumé et conclusion du chapitre 3	105
A – Résumé des résultats présentés	105
B – Vers un modèle intégrateur ?	109
1. La notion de connexion	109
2. Le modèle IBM	113
Chapitre 4 – Approche méthodologique classique des SP équilibrés	117
I Revue de la littérature sur les SP équilibrés	117
A – Éléments de définition	117
B – Approches méthodologiques de l’étude des SP équilibrés	119
1. L’approche d’Oyserman	119
2. La question des sois appariés	120
3. Évolutions méthodologiques	121
C – Soutiens et remises en cause empiriques	123
1. Des résultats d’abord unanimes en apparence	123
2. Une remise en cause des premiers travaux	125
II Étude de l’équilibre grâce au questionnaire ouvert d’Oyserman	127
A – Présentation et hypothèse de l’étude 1.1	127
B – Méthode	128
1. Participants	128
2. Procédure et matériel	128
C – Résultats	131
1. Description des SP recueillis	131
2. Impact des SP équilibrés sur la performance universitaire	134
III Discussion du chapitre 4	138
Chapitre 5 – Manipulation expérimentale du caractère équilibré des SP	143
I Vue d’ensemble et hypothèses des études 1.2 et 1.3	144
II Étude 1.2	145
A – Méthode	145
1. Participants	145
2. Procédure et matériel	146
B – Résultats	151
1. Calcul des scores	151

2. Analyses descriptives et corrélations	153
3. Test des hypothèses	153
C – Résumé et discussion de l'étude 1.2	158
III Étude 1.3.....	160
A – Méthode	161
1. Participants.....	161
2. Procédure et matériel.....	161
B – Résultats.....	165
1. Calcul des scores.....	165
2. Analyses descriptives et corrélations	167
3. Test des hypothèses	167
C – Résumé et discussion de l'étude 1.3	172
IV Discussion du chapitre 5	173
Chapitre 6 – Étude des SP équilibrés par la méthode du journal de bord	179
I La méthode du journal de bord	180
A – Présentation de la méthode	180
B – Utilisation du journal de bord pour recueillir des sois futurs.....	181
II Étude 1.4.....	183
A – Présentation de l'étude et hypothèse	183
B – Méthode.....	183
1. Participants.....	183
2. Procédure et matériel.....	184
C – Résultats.....	190
1. Description des SP recueillis	190
2. Corrélations entre les variables de l'étude.....	194
3. Impact des SP équilibrés sur le sentiment d'auto-efficacité, la motivation académique et les performances	196
5. Contrôle de la méthodologie employée.....	199
III Discussion du chapitre 6	200
Résumé de la première partie expérimentale.....	205
Chapitre 7 – Impact motivationnel et comportemental de l'élaboration des SP.....	209
I Quelques éléments théoriques	209
A – Niveau de détail des SP	210
B – Stratégies d'action liées aux SP.....	211
C – Émotions anticipées provoquées par les SP	212
II Deux études expérimentales de l'élaboration des SP	213
A – Vue d'ensemble et hypothèse des études 2.1 et 2.2.....	213
B – Étude 2.1	213
1. Méthode	214
2. Résultats	217
3. Résumé et discussion de l'étude 2.1	223
C – Étude 2.2	225

Sommaire

1. Méthode	225
2. Résultats	228
3. Résumé et discussion de l'étude 2.2	231
III Discussion du chapitre 7	232
Chapitre 8 – Rôle de la spécificité des SP dans leur impact motivationnel et comportemental	235
I Quelques éléments théoriques	235
A – La notion de spécificité dans la littérature sur les SP	235
1. Un concept polysémique	235
2. Illustration expérimentale de l'ambiguïté théorique	237
B – De la spécificité des souvenirs à celle des SP	239
1. Un parallèle entre l'évocation des souvenirs personnels et des SP	239
2. La notion de spécificité des souvenirs	240
3. L'impact motivationnel et comportemental de la spécificité des souvenirs et de leur valence.....	243
II Deux études expérimentales de la spécificité des SP.....	245
A – Vue d'ensemble et hypothèses des études 2.3 et 2.4	245
B – Étude 2.3	246
1. Méthode	246
2. Résultats	250
3. Résumé et discussion de l'étude 2.3	256
C – Étude 2.4	256
1. Méthode	257
2. Résultats	260
3. Résumé et discussion de l'étude 2.4	266
III Discussion du chapitre 8	267
Résumé de la deuxième partie expérimentale.....	271
Discussion générale.....	277
Le caractère équilibré des SP : rappel théorique et résultats obtenus	277
L'élaboration des SP : rappel théorique et résultats obtenus.....	281
Autres contributions à la compréhension de l'impact motivationnel et comportemental des SP	285
Limites et perspectives de recherche	288
Mesure de l'impact motivationnel et comportemental des SP	288
Méthodes d'étude des SP.....	292
Pistes d'application.....	298
Bibliographie.....	301
Annexes.....	321
Annexe 1 – Matériel de l'étude 1.1.....	321
Annexe 2 – Matériel de l'étude 1.2.....	323
Annexe 3 – Matériel de l'étude 1.3.....	330
Annexe 4 – Matériel de l'étude 1.4.....	337
Annexe 5 – Matériel de l'étude 2.1.....	339
Annexe 6 – Matériel de l'étude 2.2.....	342

Annexe 7 – Matériel de l'étude 2.3.....	344
Annexe 8 – Matériel de l'étude 2.4.....	347
Index des tableaux	351
Index des figures	353

« L'avenir n'est jamais que du présent à mettre en ordre »

Antoine de Saint-Exupéry

Introduction

On demande aux collégiens ou aux lycéens qui hésitent sur leur orientation de penser à l'avenir, un jeune professionnel s'interroge sur ses perspectives de carrière, un couple achète une maison pour « préparer le futur », ... L'évidence que nos espoirs ou nos craintes pour l'avenir déterminent nos actions présentes est partout autour de nous.

Nous nous projetons tous dans le futur, une capacité cognitive qui pour certains va jusqu'à distinguer l'homme des autres espèces (Atance & O'Neill, 2001). De la même manière que des souvenirs peuvent nous revenir tout à coup en mémoire, les visions du futur s'imposent spontanément à nous (Berntsen & Jacobsen, 2008). Nous sommes capables d'évoquer des situations qui n'ont pas encore eu lieu – et n'arriveront peut-être jamais – dans les moindres détails, d'imaginer là où nous vivrons dans dix ans ou ce que nous ressentirons en apprenant que nous avons gagné au Loto. Ces visions du futur peuvent même devenir des éléments centraux de notre identité : « je suis un futur mathématicien », « plus tard j'aurais des responsabilités politiques », etc. Ces visions orientent notre façon de voir le monde et donnent du sens à ce qui nous entoure. Se casser la jambe n'est pas très grave en soi, mais un danseur qui s'imaginait déjà intégrer un ballet prestigieux le vivra comme un drame. A l'inverse, un jeune qui rêve d'abandonner ses études pour faire le tour du monde n'aura que faire de mauvais résultats scolaires. Nos objectifs ou nos craintes pour le futur vont souvent régir également la manière dont nous nous comportons au quotidien. Si un étudiant assiste à ses cours c'est parce qu'il imagine déjà les portes qui s'ouvriront à lui une fois son diplôme en poche. Si nous faisons attention à notre alimentation c'est par crainte d'avoir des problèmes de santé plus tard. Ces exemples mettent en évidence l'influence réelle de nos visions de nous-mêmes dans le futur sur notre façon de penser et nos actions dans le présent.

En psychologie, l'idée que le soi s'étend temporellement n'est pas récente : dès 1892, James invitait à regarder celui-ci sous l'angle d'une triade « Moi du passé », « Moi immédiat » et « Moi

Introduction

potentiel ». Au même titre que les souvenirs des expériences passées, les possibilités futures feraient partie intégrante de notre « Moi », de la personne que nous sommes aujourd'hui et qui agit dans le présent. Ce sont ces « Mois potentiels » que nous souhaitons étudier dans cette thèse : quelle forme prennent-ils, comment les étudier, et surtout comment expliquer qu'ils puissent ou non être motivants et impulser les conduites ? Nous nous baserons pour ce faire sur la notion de sois possibles (SP), utilisée pour la première fois en 1986 par Markus et Nurius.

Dans un premier chapitre, nous reviendrons sur la définition du concept de SP. Des écrits fondateurs de Markus et Nurius (1986) aux précisions conceptuelles apportées par Erikson (2007), nous insisterons sur ce qui fait l'originalité de cette notion, en la distinguant notamment du concept de but. Nous présenterons ensuite la manière dont les SP se construisent en contexte, le milieu socio-culturel délimitant un « champ des possibles » et offrant des modèles auxquels s'identifier pour imaginer son futur. Les SP sont cependant éminemment personnels : ils prennent toujours leur source dans les expériences passées et présentes de l'individu, et ne sont pas indépendants d'autres éléments de l'identité, tels l'estime de soi ou la clarté du concept de soi par exemple. Le deuxième chapitre théorique reviendra sur les méthodes d'étude des SP, afin de mieux saisir la manière dont ils ont été examinés jusqu'à présent. Les méthodes de recueil seront d'abord évoquées (questionnaires ouverts ou fermés, entretiens semi-directifs), puis nous nous intéresserons à la manière dont on peut induire des SP, notamment grâce à une procédure par imagerie mentale utilisée pour la première fois par Ruvolo et Markus (1992). Le troisième chapitre de cette première partie sera l'occasion de nous centrer sur ce qui guidera notre démarche expérimentale : le rôle des SP dans la motivation et la régulation des conduites. Sous quelles conditions peut-on parler d'un SP motivant, qu'est-ce qui le rend susceptible d'impulser l'action ? Ce chapitre proposera une revue des travaux existants sur l'impact affectivo-motivationnel des SP, autour de sept caractéristiques dont nous supposons qu'elles puissent moduler celui-ci : la valence des SP, leur caractère équilibré, leur saillance, leur degré d'élaboration, l'écart qu'ils présentent avec le soi actuel, leur perspective d'évocation et enfin le sentiment de contrôle quant au fait de les atteindre ou de les éviter. Les limites et les manques des

résultats présentés seront évoqués, et nous terminerons en identifiant les deux caractéristiques qui nous intéresseront plus particulièrement dans la suite de la thèse : l'équilibre des SP et leur degré d'élaboration.

La première partie expérimentale s'attachera donc à l'étude des SP équilibrés, c'est-à-dire de l'association de deux SP de valence opposée dans un même domaine. Alors qu'on suppose théoriquement qu'ils pourraient être d'un intérêt motivationnel supérieur aux simples SP de réussite ou d'échec, le manque de travaux empiriques à l'appui de cette hypothèse est manifeste et la méthodologie employée pour les appréhender est aujourd'hui remise en question. Dans l'étude 1.1 (chapitre 4), nous essaierons justement de reprendre celle-ci pour valider les conclusions des premiers chercheurs (e.g., Oyserman & Markus, 1990 ; Oyserman, Terry, & Bybee, 2002) auprès d'une nouvelle population, mais aussi de mieux contrôler statistiquement les résultats obtenus. Cette première étude nous confortant dans nos doutes quant à la pertinence de l'approche par questionnaire ouvert du caractère équilibré des SP, le chapitre 5 sera l'occasion de développer une méthode d'induction de ce type de SP, à l'aide d'une procédure par imagerie mentale. Les études 1.2 et 1.3, réalisées auprès de lycéens à qui on demandera de se projeter au moment de passer leur baccalauréat, viseront donc à étudier expérimentalement l'impact des SP sur le sentiment d'auto-efficacité, les intentions d'action à l'égard de l'examen à venir et les performances scolaires. Les résultats contrastés de ces études nous amèneront, dans le chapitre 6, à essayer de retrouver une mesure plus écologique des SP équilibrés, grâce à la méthode du journal de bord. Il ne sera donc plus question de manipulation expérimentale ni de simple recueil à un instant t , mais cette étude aura pour objectif de récolter les SP des individus en contexte et de juger du caractère équilibré de ces derniers sur une période de temps plus longue. Ils seront également mis en lien avec des mesures de motivation et de performance universitaire.

La seconde partie expérimentale portera ensuite sur la deuxième caractéristique évoquée précédemment : l'élaboration des SP. Bien que cette dimension semble théoriquement faire l'unanimité, un SP élaboré étant considéré comme plus à même d'influencer les comportements

Introduction

qu'un SP qui le serait moins, on note à nouveau un très faible nombre de travaux corrélacionnels expérimentaux pour étayer cette hypothèse. La notion d'élaboration est de plus mal définie dans la littérature, semblant regrouper des réalités diverses qu'il nous paraît pourtant important de dissocier, en particulier le caractère détaillé d'un SP, les stratégies d'action qui lui sont associées et son niveau de spécificité. Dans le chapitre 7, les études 2.1 et 2.2 utiliseront une procédure d'imagerie mentale pour étudier l'impact du degré de détails d'un SP et du nombre de stratégies qu'on lui associe sur le sentiment d'auto-efficacité et les performances universitaires d'étudiants. Le chapitre 8 sera ensuite consacré à la notion de spécificité, en commençant par présenter la manière dont la littérature sur la mémoire autobiographique peut nous aider à mieux circonscrire l'opposition entre sois génériques et sois spécifiques, qui ne se résume pas à la distinction entre des sois vagues et détaillés. Les études 2.3 et 2.4 viseront ainsi à induire ces deux types de SP et, en croisant la spécificité avec la valence des situations futures imaginées, à montrer leur impact différencié sur le sentiment d'auto-efficacité, la motivation et les performances cognitives des participants.

L'ensemble des résultats obtenus dans cette thèse seront enfin rappelés et mis en perspective dans la discussion générale, qui nous permettra de présenter leurs apports, leurs limites et les pistes d'application qu'ils suggèrent.

Chapitre 1 – Délimitation conceptuelle et déterminants des SP

Malgré la volonté déjà ancienne d'étudier la manière dont les visions du futur influencent la définition de soi et les conduites présentes de l'individu, l'approche en termes de sois possibles (SP) dans laquelle s'inscrit ce travail ne date que d'une trentaine d'années. Nous verrons dans une première partie la manière dont les travaux récents sur le soi ont abouti à cette nouvelle théorisation, et nous tenterons de définir précisément ce que recouvre le concept de SP. La seconde partie de ce chapitre sera ensuite l'occasion de détailler les antécédents de ces représentations de soi dans le futur, en insistant sur l'influence conjointe du contexte social et de l'histoire personnelle des individus.

I Délimitation de la notion de SP

Pour comprendre l'origine des travaux sur les SP, nous commencerons par rappeler le cadre théorique global dans lequel ils s'insèrent. Nous tenterons ensuite de définir plus précisément ce que nous avons simplement présenté jusqu'à présent comme des représentations de soi dans le futur.

A – Le concept de soi de travail

Lorsque Markus et Nurius (1986) s'intéressent pour la première fois à la notion de SP, celle-ci apparaît dans le cadre d'une réflexion théorique importante sur la nature du concept de soi, défini comme la composante cognitive du soi (Martinot, 1995). Ce dernier, considéré jusqu'alors comme une collection stable et monolithique d'informations sur soi-même (e.g., Coopersmith, 1967 ; Marx & Winne, 1978) va au tournant des années 1980 être envisagé comme une entité multidimensionnelle et dynamique (e.g., Markus & Wurf, 1987 ; Marsh, 1990). Il est composé de schémas de soi, des généralisations cognitives à propos de soi dérivées des expériences passées de l'individu, qui organisent et guident le traitement des informations liées à soi (Markus, 1977). L'ensemble de ces

schémas ne peut être activé en permanence ; on parle ainsi de « concept de soi de travail » pour nommer la part du concept de soi accessible à la conscience au moment présent (Markus & Kunda, 1986). Celui-ci est sans cesse en mouvement, l'activation de telle ou telle facette du soi dépendant d'une part de la volonté de l'individu de mettre au premier plan un aspect en particulier de sa personnalité, d'autre part des sollicitations du contexte dans lequel celui-ci évolue. Un élève sur le point de passer un examen aura par exemple en tête toutes les fois où il a échoué ou réussi par le passé dans cette situation, alors que quelques heures plus tard dans la cour de récréation il se définira par ses forces et ses faiblesses au football. Seules les représentations saillantes à un moment donné sont alors susceptibles d'orienter les conduites (quitte parfois à contredire d'autres aspects du soi), une constatation qui permet de comprendre toute la complexité de l'influence du soi sur les comportements (Markus & Wurf, 1987).

Au sein du concept de soi de travail cohabitent donc toutes sortes de représentations sur soi, positives ou négatives, centrales ou plus périphériques, passées ou présentes, mais aussi tournées vers le futur. Ainsi l'élève en salle d'examen a-t-il sûrement en tête la crainte de ramener à la maison un mauvais bulletin à la fin du trimestre, alors que le jeune footballeur se rêve peut-être sportif professionnel et s'entraîne tous les jours dans ce but. C'est pour désigner ces représentations de soi dans l'avenir, supposées tout aussi importantes que leurs équivalents passés ou présents, que Markus et Nurius ont forgé le terme de « sois possibles ».

B – Premiers éléments de définition

Pour Markus et Nurius (1986), les SP sont « les composantes du concept de soi qui représentent ce que les individus pourraient devenir, ce qu'ils espèrent devenir ou ont peur de devenir »¹. Ils donnent une forme spécifique et personnalisée aux buts, une signification et une valeur propres à chacun, et sont en ce sens un véritable lien entre concept de soi et motivation (Markus & Ruvolo, 1989). Ainsi, la crainte d'échouer à un examen de mathématiques revêtira une

¹ p. 954, notre traduction.

importance toute particulière pour un étudiant qui a à l'esprit son désir de devenir ingénieur. Le vague objectif de « réussir sa vie » deviendra motivant dès lors qu'il sera traduit en une image de soi exerçant le métier de ses rêves ou vieillissant auprès de ses enfants. Un SP est donc, plus qu'un but ou un fantasme désincarné, une vision de soi dans une situation précise. Il implique une image de soi dans cet état futur comparable à celle de soi à l'état présent (Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987). Les exemples décrits ci-dessus renvoient tous les deux à des objectifs assez abstraits ; notons cependant que toute représentation de soi dans le futur peut être qualifiée de SP, sans que le but qui lui est associé ait nécessairement une portée très significative. « Moi à la campagne ce week-end » peut par exemple tout à fait être considéré comme un SP, même si cet objectif n'est pas aussi déterminant que ceux évoqués précédemment. Chacun des sois futurs évoqués peut d'ailleurs être décomposé en une suite d'étapes représentant chacune un SP de niveau inférieur susceptible de guider la conduite de l'individu (Markus & Ruvolo, 1989). Ainsi, pour atteindre le métier auquel on aspire, nous mobiliserons des images de nous-mêmes travaillant pour un examen, obtenant un stage, nous rendant à un entretien d'embauche, etc.

La définition de Markus et Nurius nous invite à distinguer trois catégories de SP. Les sois désirés (*hoped-for selves*) renvoient aux représentations futures que l'individu espère voir advenir. Il peut s'agir par exemple d'une image de soi décrochant le travail de ses rêves, partant en vacances, rencontrant l'âme sœur, etc. A l'opposé, les sois craints (*feared selves*) sont des visions angoissantes qu'on redoute voir un jour se concrétiser, qu'il s'agisse de s'imaginer tombant malade ou échouant professionnellement par exemple. Enfin, les SP attendus (*expected selves*) sont ceux que l'individu juge les plus probables pour lui, au regard de son histoire ou du contexte dans lequel il vit par exemple. Cette définition est moins évidente que les deux précédentes et a d'ailleurs fait l'objet d'interprétations diverses. De rares auteurs jugent les sois attendus comme des sois neutres, ni positifs ni négatifs. L'exemple donné par McElwee et Dunning (2005) suffit à nous convaincre que cette position est difficilement tenable. Pour eux « être riche » serait un soi désiré, « être pauvre » un soi craint et « appartenir à la classe moyenne » un soi attendu ... Au-delà de l'aspect caricatural de

ces propositions, une telle catégorisation suppose une absence totale de prise en compte de la personne qui énoncerait de tels objectifs futurs. Or, un SP attendu pour un individu peut très bien n'être qu'un rêve pour un autre, ou au contraire un futur à éviter à tout prix au regard de son histoire et de ses valeurs personnelles. Pour d'autres chercheurs, un SP désiré devient un soi attendu dès lors qu'il est perçu comme atteignable et associé à des stratégies comportementales (Oyserman & Markus, 1990b). Ces derniers réservent alors l'appellation de sois désirés à des fantasmes pour le futur, jugés irréalistes ou en tout cas déconnectés des possibilités d'actions actuelles de l'individu. Enfin, certains assimilent simplement sois attendus et sois désirés (Oyserman & Fryberg, 2006 ; Unemori, Omoregie, & Markus, 2004). Les travaux se focalisant simultanément sur les trois types de SP sont finalement rares, l'opposition sois désirés / sois craints étant celle qui fait consensus chez les chercheurs. En 2006, Quinlan, Jaccard et Blanton proposent d'ailleurs de conceptualiser les SP sur un axe allant du négatif au positif. Pour eux la notion de soi attendu n'a pas d'intérêt en elle-même, et ne doit pas représenter une entité séparée : ils considèrent en fait que la survenue d'un soi futur, craint ou désiré, peut être perçue comme plus ou moins probable par l'individu. Autrement dit, chaque personne posséderait des SP craints et désirés dont la réalisation serait plus ou moins « attendue ».

C – Précisions conceptuelles

La définition initiale des SP donnée par Markus et Nurius a parfois été dévoyée dans les travaux ultérieurs, par des auteurs qui peinaient à les distinguer de buts personnels ou d'autres formes de visions du futur (e.g., Kerpelman, Shoffner, & Ross-Griffin, 2002 ; Knox, Funk, Elliott, & Bush, 1998). Pour tenter de préciser la position théorique la plus respectueuse de celle des premiers chercheurs, nous nous appuyons en particulier sur les écrits d'Erikson (2007).

Celui-ci met en effet en garde contre une définition trop large des SP. Pour reprendre ses propos, « tous les espoirs et toutes les craintes ne sont pas des sois possibles »². Il ne suffit pas qu'un

² p. 350, notre traduction.

individu pense à une situation ou à un objectif futur pour considérer qu'il mobilise un SP ; au contraire, cette notion est bien spécifique et ne peut se réduire à n'importe quel but ou état futur. Ce flou théorique, dont Erikson regrette qu'il nuise au développement de la littérature dans ce domaine en laissant penser que la notion de SP est mal délimitée, est malheureusement présent dès les premiers travaux de Markus et Nurius. La définition qu'en donnent les auteurs et que nous avons présentée précédemment ne souffre pourtant pas d'ambiguïté, mais c'est l'application qui est faite du concept qui peut être source de confusion. En effet, dans le questionnaire fermé utilisé pour appréhender les SP des premiers participants sondés, on trouve des items tels que « parcourir le monde » ou « tomber malade ». S'il est en effet possible d'estimer la probabilité que l'un ou l'autre de ces événements nous arrivent, ceux-ci ne constituent en aucun cas des SP s'ils ne sont pas accompagnés d'une vision incarnée de soi dans la situation future (Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987). En d'autres termes, l'individu doit pouvoir s'imaginer très concrètement en train de boire un café à Central Park ou de descendre le Nil en bateau pour que le fait d'être un grand voyageur constitue pour lui un soi possible désiré. De même il ne suffit pas de penser que « vivre dans la misère » (un autre item du questionnaire de Markus et Nurius) est probable pour soi pour être réellement capable de s'imaginer survivre quotidiennement dans le dénuement. Tout SP implique naturellement des buts – une multitude de buts supraordonnés en fait, du plus basique (« renouveler mon passeport ») au plus complexe (« faire le tour du monde »). Pourtant, il est important de noter que l'inverse n'est pas vrai : je peux avoir pour objectif d'aller acheter des billets d'avion sans m'imaginer au comptoir de l'agence de voyages, ou tout faire pour éviter d'être licencié sans savoir comment je vivrais le fait d'être au chômage. Pour Erikson, c'est finalement la notion d'*agency* qui exprime le mieux ce qui fait la spécificité d'un SP par rapport à une simple image du futur ; l'individu doit se sentir acteur de la situation future pour qu'on considère que c'est un SP qu'il évoque. Nous tâcherons donc dans cette thèse de ne présenter que des études qui respectent cette définition des SP comme étant des représentations personnalisées et vivantes des craintes et désirs d'un individu pour son avenir. Notons tout de même que cette approche ne nous empêche

nullement de mobiliser la notion de but pour comprendre la manière dont un SP peut impulser l'action ; nous nous garderons seulement de considérer qu'elle peut tout expliquer.

A l'inverse, Erikson souligne également que beaucoup d'auteurs s'appuient sur une définition trop restreinte des SP, en envisageant ceux-ci uniquement en termes de devenir (e.g., Knox *et al.*, 1998 ; Penland, Masten, Zelhart, Fournet, & Callahan, 2000). Pour eux les SP renvoient par exemple au métier qu'on aimerait exercer plus tard, à la personnalité qu'on souhaiterait développer, ou à la peur de vieillir. Pourtant, s'imaginer en vacances aux Seychelles ou sur la piste de danse lors d'une soirée à venir sont des représentations de soi dans le futur qu'on peut tout à fait qualifier de SP, même si elles n'impliquent pas vraiment de développement personnel. Markus et Ruvolo (1989) le soulignaient déjà : même un événement assez anodin peut occasionner la construction d'un SP, à partir du moment où il implique la réalisation d'un but par un soi futur. Si on peut supposer que les SP renvoyant à des espoirs ou des craintes importants pour l'individu seront particulièrement saillants au sein de son concept de soi, il ne faut donc pas restreindre notre définition à la seule catégorie des devenirs envisagés pour soi.

II Les déterminants des SP

Après ces quelques éléments de définition et avant d'essayer de comprendre comment les SP fonctionnent pour impulser les conduites, il convient de bien saisir la manière dont ils se construisent. En accord avec les conceptions de Markus et Nurius et des théoriciens qui les ont suivis, nous indiquerons d'abord que les SP naissent dans un contexte, les groupes sociaux d'appartenance ou les modèles rencontrés fournissant aux individus des normes et des valeurs pour imaginer leur avenir. Nous rappellerons ensuite qu'il serait vain de vouloir comprendre les SP d'un sujet sans prendre en compte son histoire individuelle ou les caractéristiques personnologiques qui en résultent.

A – Des représentations construites socialement

Pour bien saisir la manière dont les SP d'un individu se construisent, il convient d'abord de les examiner en contexte. Ceux-ci ne peuvent en effet être appréhendés sans tenir compte de l'environnement sociétal dans lequel ils prennent naissance, ni des relations interpersonnelles qui façonnent les craintes et aspirations d'une personne.

1. Le contexte socio-culturel

L'idée que les SP d'un individu sont dépendants du contexte socio-culturel dans lequel il est inséré est présente dès les premiers travaux de Markus et Nurius (1986). Pour ces chercheuses, si une personne est théoriquement libre de se créer une infinité de SP, ce processus est en fait contraint socialement. La société, à travers les médias par exemple, ou le mode de vie d'un individu contribuent à former un « pool de SP » dans lequel il pourra venir piocher les représentations qu'il juge pertinentes pour lui. L'environnement social peut bien sûr être appréhendé à différents niveaux, de l'échelle d'un pays à celui d'une famille par exemple. Ainsi, il y a peu de chances qu'un jeune issu d'une famille défavorisée entretienne l'espoir de devenir un jour PDG d'une entreprise du CAC 40, ou qu'une mère de famille nombreuse craigne de finir sa vie seule. Pour prendre un exemple à l'extrême opposé de celui-ci sur le continuum entre environnement proche et global, il est probable que les jeunes Syriens espèrent dans le futur pouvoir vivre paisiblement, tandis que leurs homologues Français craignent une dégradation de leur qualité de vie. Quelle que soit la taille des groupes sociaux auquel l'individu appartient, ceux-ci créent des contraintes, rendent plus ou moins probables certaines occurrences futures, transmettent des normes et des stéréotypes. Consciemment ou inconsciemment, ceux-ci vont déterminer ses conceptions de lui-même et de ce qu'il espère ou craint de rencontrer à l'avenir.

Pour saisir la manière dont le contexte socio-culturel détermine les SP des individus et présenter quelques preuves empiriques de cette influence, nous évoquerons ici l'impact des appartenances associées au genre et au milieu socio-économique. Ces deux éléments, qui sont pour nous majeurs dans l'élaboration des visions de soi futures, sont en effet susceptibles de jouer aussi

bien sur le domaine des SP fréquemment mobilisés par un individu que sur la valence de ceux-ci, ou encore sur les stratégies qui y sont associées. Quelques recherches s'intéressant aux différences interculturelles liées aux SP seront ensuite présentées.

1.1 Les rôles de genre

Un des exemples les plus parlants de l'influence du contexte social et sociétal sur les SP est celui des rôles de genre. Dans un monde qui valorise traditionnellement la femme en tant que mère et épouse et l'homme comme chef et soutien de famille, les représentations futures des jeunes ont du mal à s'échapper de cette vision de la société.

Dans une étude récente (Kennard, Willis, Robinson, & Knobloch-Westerwick, 2016) des jeunes femmes étaient invitées à participer à un travail de recherche sur la presse et la publicité. Elles étaient exposées une fois par jour pendant une semaine à des articles et photos de magazines féminins présentant dans une première condition des femmes « maîtresses de maison », dans une deuxième des mannequins, et enfin des jeunes femmes dans l'exercice de leur profession. De cette étude au protocole novateur (d'autant plus remarquable qu'elle portait sur des femmes sorties du système scolaire ou universitaire, à l'inverse de l'immense majorité des travaux dans le domaine), les auteures tirent deux conclusions. Tout d'abord, le fait d'être exposé à des femmes dans des rôles « traditionnels » conduit à davantage d'affect positif chez les participantes, en comparaison avec celles à qui on a présenté des femmes « professionnelles » ou des mannequins symbolisant un idéal de beauté. De plus, les jeunes femmes exposées à cette vision stéréotypée de la femme rapportent davantage de SP pendant la semaine de passation et jusqu'à trois jours après celle-ci. Les chercheuses faisaient l'hypothèse que voir dans les médias de jeunes femmes exerçant une profession pousserait les participantes à imaginer des SP dans ce domaine : cette supposition ne se vérifie pas puisque seule l'image de la femme « maîtresse de maison » semble avoir suscité l'intérêt chez elles au point de s'interroger sur leur propre futur, dans le domaine familial comme professionnel.

En démontrant la manière dont l'exposition médiatique à certains stéréotypes affecte durablement l'activation de SP normatifs chez les individus, les chercheurs ne peuvent que s'interroger sur les conséquences d'une vie entière passée dans ce même bain culturel. On sait par exemple que les femmes ont du mal à s'imaginer dans des positions de pouvoir et jugent des SP tels que « chef d'entreprise » ou « responsable politique » comme moins probables pour elles que ne le font les hommes (Killeen, López-Zafra, & Eagly, 2006 ; Lips, 2000). Cette différence est plus marquée chez des étudiants et étudiantes que chez des élèves de lycée (Lips, 2004) et les attentes stéréotypées se révèlent principalement lorsqu'on mobilise des SP à long terme (Brown & Diekman, 2010). L'influence du contexte social semble donc ne faire que se renforcer tout au long de la vie.

Dans une étude de 2011, Fetterolf et Eagly demandent à des jeunes de se projeter dans une situation professionnelle future, grâce à une consigne d'imagerie de SP : les résultats montrent que les femmes ont davantage de difficultés que les hommes à s'imaginer travailler à plein temps, qu'elles s'attendent à gagner moins bien leur vie et à devoir assurer davantage de travail domestique que leurs conjoints. Une seconde étude réalisée plus récemment et par la même équipe en Espagne (Gartzia & Fetterolf, 2016) propose un tableau plus contrasté, avec des jeunes femmes qui anticipent certes de devoir davantage travailler à mi-temps que leurs conjoints lorsqu'elles auront fondé une famille mais envisagent aussi une division plus égalitaire des tâches domestiques. Ce signe que les évolutions de la société auraient pu modifier les SP attendus des jeunes Espagnoles est nuancé par les auteurs, qui rappellent qu'ils s'adressaient uniquement à un échantillon étudiant, supposé faire partie d'une certaine élite intellectuelle pour laquelle l'égalité entre les sexes est davantage valorisée que dans la population générale. Les différences de genre ne sont pourtant pas immuables et semblent bien évoluer en même temps que la société : une méta-analyse de Greene et DeBacker (2004) portant à la fois sur les SP et sur d'autres formes de projections futures conclue par exemple à un rapprochement des attentes professionnelles des femmes de celles des hommes au cours des dernières décennies, alors que les perceptions futures de ces derniers ne changent pas. Les auteurs attribuent ce rapprochement unilatéral d'une part à une évolution de la place des femmes dans la

société et d'autre part à l'absence d'une évolution parallèle chez les hommes, dont les rôles sociaux sont davantage figés.

1.2 Le milieu social d'appartenance

L'ensemble des études s'attachant à comparer des individus aux origines sociales différentes ayant été réalisées aux États-Unis, la notion de milieu socio-économique y est indissociable du groupe ethnique d'appartenance des sujets. Les interventions menées auprès de collégiens défavorisés (e.g., Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004 ; Oyserman, Terry, & Bybee, 2002) sont par exemple destinées à un public très largement afro-américain (et dans une moindre mesure d'origine latino-américaine).

Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, les jeunes issus de quartiers désavantagés rapportent au moins autant de SP en lien avec l'école que leurs homologues plus favorisés (e.g., Oyserman, Johnson, & James, 2011). Une différence existe pourtant quant au nombre de stratégies associées aux SP, c'est-à-dire au nombre de comportements qu'ils identifient comme pouvant les aider à atteindre leurs objectifs. Celui-ci est significativement plus faible chez les jeunes défavorisés, qui semblent avoir des difficultés à repérer les actions à mettre en œuvre pour réussir académiquement (Oyserman & Fryberg, 2006 ; Oyserman, Gant, & Ager, 1995). Dans ce cadre, l'influence de la famille est aussi déterminante : même pour des jeunes qui vivent dans un milieu socio-économique bien inférieur à la moyenne américaine, appartenir à une famille dont le statut est légèrement supérieur à celui de ses camarades issus du même milieu suffit à prédire un plus grand nombre de stratégies visant la réussite scolaire (Oyserman *et al.*, 2011).

Plusieurs études s'intéressent aussi aux sois futurs des jeunes Indiens d'Amérique, une minorité ethnique très défavorisée depuis de nombreuses générations, aussi bien sur le plan économique qu'en termes d'accès à l'éducation ou de santé mentale et physique. Quel que soit leur âge (du collège à l'université), les Indiens évoquent plus de sois craints dans les domaines de la pauvreté et de l'échec que les Américains d'origine européenne (Fryberg & Markus, 2003). De plus, la simple exposition à une représentation péjorative des Indiens (une mascotte sportive portant une

coiffe de plumes, bien connue du grand public américain) suffit à faire baisser le nombre de SP de réussite évoqués par ces jeunes (Fryberg, Markus, Oyserman, & Stone, 2008).

Comme nous l'avons souligné précédemment, le contexte socio-culturel dans lequel baigne un individu oriente ses aspirations et ses craintes, participant à l'intériorisation de stéréotypes. Kao (2000) montre ainsi grâce à des entretiens auprès de jeunes américains d'origine africaine, hispanique ou asiatique à quel point ceux-ci sont influencés par les préjugés sociétaux envers leur groupe ethnique : les Afro-américains parlent de leur crainte d'échouer dans leurs études ou de ne pas réussir à prouver leur intelligence, les Hispaniques aspirent au statut de cadre et redoutent de devenir travailleurs manuels, les Asiatiques enfin expriment principalement des SP liés à la poursuite d'études prestigieuses, jusqu'au Master ou au Doctorat.

1.3 Quelle prise en compte de la culture ?

En introduction de cette réflexion sur le rôle du contexte social sur la construction et le maintien des SP, nous avons évoqué aussi bien des caractéristiques liées au contexte proximal d'un individu (comme les stéréotypes associés à son genre ou les contraintes de son milieu socio-économique) que des groupes sociaux plus larges, telle sa nationalité par exemple. Alors que nous avons exposé un nombre important d'études s'intéressant à l'impact du premier type de variables, il nous est difficile de faire de même pour le second.

Bien que très majoritairement américaine, la littérature sur les SP est pourtant devenue aujourd'hui de plus en plus internationale, avec en particulier des équipes de chercheurs en Europe et en Chine. Quelques-unes de leurs publications nous permettent d'obtenir de la même manière que dans les premiers travaux de Markus et ses collaboratrices un panel des SP recueillis dans de nouveaux échantillons. On peut notamment citer des études auprès d'adolescents grecs (Leondari & Gonida, 2008) ou de jeunes Chinois (e.g., Zhu & Tse, 2016), pour lesquelles les auteurs soulignent à chaque fois la proximité de leurs résultats avec ceux obtenus antérieurement. Comme aux États-Unis, les jeunes grecs ou chinois accordent une grande importance à leur devenir académique, et on retrouve les différences de genre évoquées précédemment (avec un focus sur la réussite

professionnelle pour les garçons et les relations interpersonnelles pour les filles). Tout au plus Zhu et Tse remarquent-ils que les adolescents chinois semblent posséder beaucoup de stratégies liées à la notion de travail, une constatation qu'ils expliquent par le contexte socio-culturel dans lequel grandissent ces jeunes. Il n'existe pas à notre connaissance de travaux du même type décrivant de manière systématique les SP de populations autres que jeunes et étudiantes en dehors du continent nord-américain.

De rares études interculturelles méritent tout de même d'être mentionnées. Unemori, Omoregie et Markus (2004) s'attachent par exemple à décrire les SP de jeunes de différentes nationalités. Conformément aux hypothèses posées à partir de la culture de chaque pays, les chercheurs remarquent que les Américains (d'origine européenne uniquement) sont principalement centrés sur des caractéristiques personnelles (être heureux, riche, etc.), tandis que Chiliens ou Japonais rapportent plus de SP craints ou désirés dans les domaines scolaire ou professionnel. Il a également été montré que les jeunes Canadiens et Italiens se projettent davantage dans le futur, avec une grande famille pour laquelle ils pourraient faire passer au second plan leurs ambitions personnelles, par comparaison à de jeunes Japonais (Bloom, Delmore-Ko, Masataka, & Carli, 1999). Pour conclure sur ces études interculturelles, citons enfin une recherche menée auprès de retraités américains, dont certains restés très attachés à leur culture latino-américaine d'origine et ne s'exprimant qu'en espagnol (Waid & Frazier, 2003). Celle-ci montre à nouveau une distinction culturelle entre les désirs et les craintes des deux groupes, puisque les anglophones ont majoritairement des SP liés aux capacités intellectuelles et physiques tandis que les hispanophones rapportent beaucoup plus de sois liés à la famille.

Il semble donc bien que les différences culturelles en termes par exemple d'individualisme et de collectivisme puissent jouer un rôle dans les mécanismes de construction et de mobilisation des SP. Celles-ci sont pourtant très rarement mises en avant et mériteraient d'être étudiées davantage avant d'appliquer uniformément les leçons tirées de programmes conçus aux États-Unis (voir Markus & Kitayama, 1991 pour des arguments détaillés sur l'importance de prendre en compte la culture

pour comprendre le soi). De la même façon, si une réflexion sur le milieu socio-culturel d'appartenance est souvent présente dans les études ou interventions menées sur le continent nord-américain, celle-ci disparaît totalement dans les travaux internationaux, exclusivement conduits auprès de populations relativement favorisées. Les groupes nécessitant une prise en charge humanitaire ou simplement les populations de pays en voie de développement n'ont ainsi jamais fait l'objet d'enquêtes sur leur sois futurs, rendant délicate la mobilisation de cette notion dans leur accompagnement.

2. Comparaisons sociales et opinion des personnes significatives

Outre les normes et valeurs transmises par ses groupes sociaux d'appartenance, l'environnement social d'un individu comprend aussi des relations interpersonnelles plus directes, qu'il s'agisse de la comparaison avec des modèles de réussite ou de l'opinion de son entourage proche. Nous présenterons ci-dessous la manière dont ces deux types d'influence ont été décrits par les chercheurs.

2.1 Les modèles, sources d'inspiration

Pour imaginer un soi désiré et se représenter des stratégies comportementales réalistes à mettre en place afin d'atteindre celui-ci, les individus s'inspirent généralement de modèles auxquels il leur est possible de se comparer. Pour Markus et Nurius (1986), les SP sont en fait souvent le résultat de comparaisons directes avec un autrui saillant. En effet « ce qu'un autre est aujourd'hui, je peux le devenir »³. Ainsi un jeune tennisman pourra dire qu'il souhaite un jour gagner Roland Garros comme Yannick Noah, parce que l'exemple donné par celui-ci aura fait entrer cette victoire dans le domaine des SP accessibles à un jeune Français. De la même façon, quel enfant n'a pas dit un jour qu'il voulait plus tard exercer tel ou tel métier pour faire comme son père ou sa mère ? La réussite éclatante d'un modèle peut nous inspirer à élever nos propres aspirations pour le futur. Lockwood et Kunda (1999, étude 3) montrent ainsi que des étudiants à qui on a présenté le portrait d'un de leurs

³ Markus & Nurius (1986), p. 954, notre traduction.

pairs extrêmement brillant mobilisent ensuite des sois académiques désirés bien supérieurs à ceux qui n'avaient pas été en situation de comparaison. Kimmelmeier et Oyserman (2001) confirment ce résultat, avec la réserve qu'il ne s'applique pas aux individus très indépendants, qui n'accordent d'habitude que peu d'importance aux relations sociales. Une comparaison ascendante n'est motivante qu'à condition que la réussite du modèle soit jugée atteignable par l'individu, une cible trop éloignée de soi ne conduisant qu'à du découragement. Dans le cas d'une comparaison avec un soi futur, la distance temporelle qui sépare l'individu du SP qu'il mobilise joue donc un rôle protecteur. En effet, bien qu'en situation d'infériorité au moment présent, il dispose de temps pour s'améliorer et la réussite du modèle a plus de chances de lui paraître envisageable à l'avenir (Lockwood & Kunda, 1997).

2.2 L'influence des proches

L'entourage d'un individu, en plus de fournir des modèles de réussite dont celui-ci peut s'inspirer, l'aide aussi plus directement à construire ses SP, en orientant ses choix ou en lui imposant une certaine vision de lui-même.

C'est le cas en particulier des parents, dont l'influence sur les aspirations futures de leurs enfants a été souvent étudiée. La notion de « co-construction » de SP a été évoquée pour parler des moments où enfants et parents discutent de ce qu'ils espèrent ou craignent de l'avenir, avec l'idée que les sois possibles exprimés par des jeunes dépendront au moins en partie des attentes que leur famille a pour eux. Cette construction en interaction a été saisie en particulier dans le domaine scolaire et professionnel grâce à une procédure de Q-sort en dyade (Kerpelman *et al.*, 2002), mais aussi de manière longitudinale par l'observation d'entretiens et l'utilisation de carnets pour consigner les discussions informelles dans le foyer (Marshall, Young, Domene, & Zaidman-Zait, 2008). Notons que les travaux cités ici ne présentent que des duos mère / enfant, un choix délibéré pour les premiers auteurs mais une constatation que déplorent les seconds, toutes les familles sollicitées ayant décidé que ce serait la mère qui participerait à l'étude. Ceci peut nous amener à faire l'hypothèse d'une plus grande implication des mères dans la réflexion sur le futur académique de

leurs enfants, une supposition qui gagnerait à être vérifiée en incluant davantage les pères dans les recherches de ce type.

Plus globalement, la valorisation de la réussite scolaire et professionnelle par les parents offre pour leurs enfants un terrain favorable au développement de SP accompagnés de stratégies d'action efficaces dans ce domaine. Kerpelman, Eryigit et Stephens (2008) montrent ainsi que le soutien maternel perçu est un des principaux prédicteurs de l'orientation vers le futur d'adolescents afro-américains, c'est-à-dire de la fréquence avec laquelle ils pensent à leur avenir scolaire ou professionnel et se préparent pour celui-ci. Une étude récente convoque directement le concept de SP pour arriver à une conclusion similaire, à ceci près que le soutien indifférencié des deux parents est jugé bénéfique. Dans cette enquête menée auprès de plusieurs milliers d'adolescents hongkongais, le soutien parental dit « pragmatique » (par opposition à un soutien seulement émotionnel, peut-être moins valorisé culturellement) est lié à la présence chez les jeunes de plus de SP liés aux études ou à leur future carrière, à davantage de stratégies pour les atteindre ou les éviter, et à une plus grande confiance en leurs capacités à le faire (Zhu, Tse, Cheung, & Oyserman, 2014). On s'aperçoit également que les programmes d'intervention existant pour favoriser la réussite scolaire par le développement de SP adaptés viennent en fait combler un déficit causé par l'absence d'implication des parents dans l'école, et donc n'ont pas d'impact significatif chez les jeunes dont les parents sont fortement investis (Oyserman, Brickman, & Rhodes, 2007).

Au même titre que les parents, et probablement davantage que ceux-ci à mesure que l'adolescent se détache de son premier cercle familial, les pairs vont également jouer un rôle dans les sois désirés ou craints qu'il va identifier comme possibles pour lui (e.g., Oyserman & Markus, 1990a, 1990b). On déplore pourtant l'absence de travaux expérimentaux sur cette question, l'importance des relations amicales ou amoureuses dans la construction et l'exploration des SP étant souvent citée sans qu'il en soit fait la démonstration (e.g., Kerpelman & Mosher, 2004 ; Kerpelman & Pittman, 2001).

B – Des conceptions de soi personnalisées et uniques

Nous avons insisté sur cet élément de définition : les SP sont des constructions éminemment personnelles. Si le contexte socio-culturel détermine en grande partie la sélection de représentations futures que les individus peuvent juger possibles pour eux, il n'en reste pas moins que la manière dont ils s'approprieront ceux-ci sera différente pour chacun. Dans une littérature qui cherche à décrire les SP du plus grand nombre et à repérer des invariants dans leur impact motivationnel, il paraît important de rappeler que ces conceptions de soi découlent de l'histoire personnelle d'un sujet. Nous indiquerons ensuite quelques variables dispositionnelles susceptibles d'influencer les SP mobilisés par un individu.

1. Représentations de soi passées et présentes

Au sein du concept de soi de travail, les représentations de sois passées, actuelles et futures fonctionnent de concert, activées consciemment ou simplement par des indices contextuels. Il est donc évident que ces trois temporalités sont étroitement reliées, ou plus précisément que les SP dérivent des expériences passées et présentes de l'individu (Markus & Nurius, 1986). Si le contexte social et culturel restreint le pool de SP accessibles, l'histoire personnelle du sujet conditionne encore davantage ce qu'il imagine pour son avenir, ainsi que les domaines qu'il valorise. Une personne qui a été atteinte d'une grave maladie va par exemple craindre de rechuter, de même qu'un individu qui est sorti de la pauvreté aspirera à gagner toujours plus d'argent pour se mettre à l'abri du besoin. Markus et Nurius notent d'ailleurs qu'un SP peut renvoyer directement à un soi passé, à condition qu'il soit possible de le faire advenir à nouveau : retourner vivre dans la ville de son enfance, se remettre en forme physiquement, ... Ce que l'individu traverse au moment présent va naturellement orienter de la même façon la construction et la mise en saillance de ses représentations de soi futures. Un jeune délinquant mobilisera davantage de SP liés à la criminalité qu'un adolescent lambda (Oyserman & Markus, 1990a, 1990b), un participant à un atelier de retour à l'emploi plus de SP professionnels qu'une personne sans aucune activité (Lee & Oyserman, 2009),

etc. En résumé, les événements personnels vécus par un individu, ses souvenirs positifs comme négatifs, vont façonner ses craintes et ses aspirations pour l'avenir.

2. Des variables dispositionnelles à prendre en compte

L'idée que l'histoire personnelle du sujet est importante pour comprendre sa vision de lui-même dans le futur est malheureusement assez peu présente dans les études que nous présenterons dans les deux chapitres suivants, probablement en raison de la difficulté à appréhender toute la complexité de celle-ci au cours d'un protocole expérimental. Pourtant, au-delà des souvenirs ou des représentations qui n'appartiennent qu'à l'individu, plusieurs variables liées au soi nous paraissent être des déterminants notables des SP.

On peut tout d'abord s'interroger sur les liens entre les SP d'un individu et son estime de lui-même. Une étude corrélationnelle, à notre connaissance la seule à ce jour, met ainsi en évidence l'existence d'une telle relation, en particulier chez les jeunes filles (Knox *et al.*, 1998). Elle montre en effet que l'estime de soi globale des adolescentes est corrélée positivement avec la probabilité que leurs sois désirés se réalisent, et négativement avec la probabilité que ce soit le cas de leurs sois craints. Cette conclusion est moins évidente chez les garçons puisque seule une catégorie de sois désirés (ceux renvoyant aux relations interpersonnelles) semble liée à l'estime de soi. On sait d'ailleurs que les jeunes femmes rapportent souvent plus de sois craints que les hommes (Anthis, Dunkel, & Anderson, 2004) alors que leur estime d'elles-mêmes est en moyenne inférieure à celle de leurs homologues masculins (Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999). Le fait que l'estime de soi puisse conditionner la construction des SP d'un individu, ou le rendre plus ou moins prompt à baisser les bras face aux difficultés rencontrées dans son environnement n'a pourtant jamais été étudié plus avant.

Un autre élément susceptible de déterminer la sélection des SP d'un individu est la clarté de son concept de soi. On peut en effet faire l'hypothèse qu'un soi futur sera d'autant plus saillant et central pour l'individu qu'il vient en appui de connaissances sur soi bien établies et qui ne sont pas sans cesse remises en cause. Les études font généralement mention d'une riche sélection de SP chez

les adolescents (e.g., Shepard & Marshall, 1999) : faut-il interpréter ce résultat comme le signe d'un fort intérêt pour l'avenir, ou plutôt d'une difficulté à se fixer sur un petit nombre d'aspirations réalistes au regard de la personne qu'ils sont actuellement ? Un individu peu sûr de lui pourrait en effet être capable d'évoquer un grand nombre de sois craints et désirés sans que ceux-ci ne soient réellement en lien avec ses représentations de soi dans le présent, et donc sans qu'ils ne jouent vraiment de rôle au sein de son concept de soi de travail. Il n'existe pourtant aujourd'hui aucune étude mettant en rapport la clarté du concept de soi avec les SP, un manque qu'il nous paraît important de noter. Tout au plus peut-on citer une étude s'intéressant au concept proche de « doute sur soi » (Carroll, Arkin, & Shade, 2011). Celle-ci montre que les individus qui doutent chroniquement de leurs compétences ont moins confiance dans leurs SP désirés, une absence de convictions positives qui conduit à de moins bonnes performances à une tâche présentée comme prédictrice de la réussite professionnelle.

Pour ajouter une troisième caractéristique à cette liste de variables demandant à être explorées plus avant, il convient de parler de l'optimisme dispositionnel. On sait que les personnes optimistes font preuve de capacités supérieures à la moyenne quand il s'agit de visualiser mentalement des événements futurs positifs (Blackwell *et al.*, 2013). De là à penser que les SP désirés sont de fait plus prégnants dans le concept de soi de travail des individus optimistes, il reste une marche que cette étude ne permet pas encore de franchir. Une recherche corrélationnelle plus ancienne (Carver, Reynolds, & Scheier, 1994) apporte d'autres éléments sur cette question. À l'aide d'un questionnaire ouvert qui recueillait un nombre fixe de SP désirés, craints et attendus (définis comme « les plus probables pour vous »), on observe que la principale différence entre optimistes et pessimistes se fait sur le niveau de positivité des sois attendus, plus élevé chez les premiers. Ainsi, les pessimistes ont des espoirs apparemment comparables à ceux des participants plus optimistes mais les SP qu'ils s'attendent à vivre, ceux qu'ils jugent les plus probables pour eux, sont moins positifs. De plus, les sujets les plus pessimistes sont aussi ceux qui évoquent le panel le plus large de sois désirés,

ce que les auteurs interprètent comme une manière de se protéger en cas de déception dans un domaine, pour pouvoir rebondir vers d'autres aspirations.

Certains troubles psychologiques semblent avoir davantage attiré l'attention des chercheurs. Ainsi la dépression serait, assez logiquement, synonyme de difficulté à se projeter dans le futur et à imaginer l'accomplissement de ses désirs. Une étude corrélacionnelle auprès d'une population étudiante confirme cette attente : les individus qui témoignent d'un grand nombre de symptômes dépressifs expriment globalement moins de SP que ceux qui n'en rapportent pas ou peu (*Penland et al., 2000*). Cette différence s'explique uniquement par un nombre réduit de SP positifs pour les sujets dépressifs, puisqu'ils rapportent en revanche plus de SP négatifs que leurs camarades. Chez les personnes âgées, il a été montré également que les individus manifestant des symptômes dépressifs expriment moins de SP que les autres (qu'ils soient positifs ou négatifs cette fois). De plus, ceux-ci décrivent leurs SP désirés comme moins importants, plus difficiles à atteindre pour eux et moins à même de se réaliser que les individus ne souffrant pas de dépression (*Bolkan, Hooker, & Coehlo, 2015*). Les patients dépressifs comme ceux souffrant d'anxiété sévère font de plus preuve de beaucoup de difficulté à visualiser délibérément un événement futur positif (*Morina, Deepro, Pusowski, Schmid, & Holmes, 2011*).

Pour finir, signalons que les SP d'individus souffrant d'autres troubles psychologiques ont également été étudiés, toujours dans une perspective uniquement descriptive. On peut citer par exemple les travaux de *Janis, Veague et Driver-Linn (2006)* avec des patients à la personnalité borderline, ou ceux de *Raffard et ses collaborateurs (2016)* avec des participants atteints de schizophrénie. Plusieurs études ont aussi cherché à décrire les SP des personnes souffrant de maladies neurodégénératives. Ainsi *Cotrell et Hooker (2005)* comparent-elles des sujets sains et atteints de la maladie d'Alzheimer. Elles constatent que les SP des malades sont étonnamment riches et très comparables à ceux de personnes en bonne santé, à l'exception logique de l'évocation par les premiers d'un nombre supérieur de SP – craints ou désirés – liés à la démence. Une seconde étude qui ajoute aux deux groupes précités des personnes souffrant de la maladie de Parkinson confirme

ces résultats (Frazier, Cotrell, & Hooker, 2003). Elle montre également que les malades rapportent ressentir moins d'auto-efficacité quant à l'accomplissement de leurs SP positifs que les personnes en bonne santé, et souligne une proximité supérieure des sois craints pour les patients souffrant de la maladie de Parkinson.

III Conclusion du chapitre 1

Nous avons tenté dans ce chapitre de définir la notion de SP, en explicitant d'abord les propositions de l'article princeps de Markus et Nurius, puis en les précisant pour arriver à une délimitation sans ambiguïté. On peut résumer cette définition ainsi : un SP est une représentation incarnée et personnalisée d'un but, présente de manière plus ou moins permanente et plus ou moins saillante au sein du concept de soi de travail d'un individu.

Nous avons indiqué l'importance de l'environnement social d'un sujet dans la construction et la mobilisation de ses SP. Le contexte socio-culturel, par les normes, les valeurs ou les stéréotypes qu'il transmet représente en effet un premier cadre restrictif pour la vision de soi future d'un individu. Cette image est à nouveau précisée et encadrée par les comparaisons sociales auxquelles celui-ci se livre, ainsi que par les conseils et les incitations de ses proches. Nous avons enfin insisté sur l'idée que les SP découlaient des représentations passées et présentes du sujet et à ce titre lui étaient totalement personnels. En soulignant l'intérêt de prendre en compte du mieux possible cette dimension personologique, nous avons identifié plusieurs variables susceptibles de déterminer les SP d'un individu, qu'il s'agisse de son estime de lui-même, de la clarté de son concept de soi, de son niveau d'optimisme ou son caractère dépressif et enfin de son état de santé mentale.

Après avoir élucidé la définition des SP et présenté leurs déterminants, nous sommes en mesure d'aborder les différents travaux qui ont été menés pour les décrire et appréhender leur impact motivationnel et comportemental. Dans cet objectif, le prochain chapitre visera à décrire leurs méthodes d'études, du recueil à la manipulation.

Chapitre 2 – Méthodes d'étude des SP

Nous avons détaillé dans un premier chapitre la notion de SP, en approfondissant sa définition et en identifiant ses déterminants. Ce deuxième chapitre sera dévolu à la présentation des modes opératoires employés dans la littérature pour étudier les SP et à une discussion sur leurs avantages et inconvénients respectifs. Nous aborderons dans un premier temps les procédures de recueil des SP pour nous intéresser ensuite aux méthodes d'induction qui permettent de manipuler les SP dans des procédures expérimentales. Les possibilités offertes par l'imagerie mentale retiendront alors particulièrement notre attention.

I Le recueil des SP

La majorité des études sur les SP visent à mesurer ceux-ci, dans le but de décrire leurs caractéristiques dans une population donnée, mais aussi de les mettre en relation avec d'autres variables (genre ou âge, délinquance, dépression, motivation, performances, ...). Plusieurs méthodes ont été employées pour répondre à cet objectif, du premier questionnaire fermé proposé par Markus et Nurius (1986) aux méthodes de recueil plus personnalisées développées par la suite.

A – Questionnaires fermés et listes de SP prédéterminés

1. Questionnaires fermés

Lors de la première définition théorique des SP, l'accent est mis par les auteurs sur la possibilité d'utiliser cette notion pour mettre en évidence les espoirs et craintes par rapport au futur de toute une population, en s'affranchissant de l'histoire individuelle de chacun de ses membres. Dans leur article princeps de 1986, Markus et Nurius proposent en effet un premier questionnaire visant à décrire tous les futurs jugés « possibles » par une population, en l'occurrence étudiante et nord-américaine dans cette première étude. Celui-ci se compose de 150 items, qui ont été choisis par

les auteures après avoir recueilli les réponses d'un groupe d'étudiants à la question « qu'est-ce qui est possible pour vous ? » (p. 958). Ceux-ci sont censés représenter de manière exhaustive les SP envisagés par cette population et sont répartis en six catégories, reproduites ci-dessous avec à chaque fois deux exemples parmi ceux donnés par Markus et Nurius :

- des adjectifs descriptifs de la personnalité (« créatif(ve) » ou « égoïste »)
- des descriptifs physiques (« séduisant(e) », « aveugle »)
- des possibilités liées au style de vie (« avoir une vie sociale active », « être alcoolodépendant »)
- des capacités générales (« être bricoleur(se) », « connaître la musique »)
- des possibilités de carrière professionnelle (« être artiste », « être officier de police »)
- des descriptifs liés directement à l'opinion d'autrui (« être aimé(e) », « être craint(e) »)

Dans chaque catégorie, un tiers des propositions était jugé « positif », un tiers « négatif » et un tiers « neutre », probablement de manière assez subjective puisqu'aucune indication n'est donnée quant à la manière dont cette valence a été codée. Dans le domaine professionnel par exemple, « dentiste » est considéré être un item neutre, « propriétaire d'un commerce » étant une option positive et « gardien d'immeuble » une option négative (Dunkel, 2000 ; Markus & Nurius, 1986) ; au niveau financier ou même du point de vue de la reconnaissance sociale, cette affirmation pourrait être disputée. De la même manière, le rationnel à l'origine du découpage en différentes catégories n'est pas explicité, alors qu'il semble bien être sous-tendu par un parti-pris théorique : pourquoi par exemple mettre à part les adjectifs descriptifs liés à l'opinion d'autrui ? Enfin, la présentation sèche des items, sans aucune instruction de projection ou de personnalisation des différentes possibilités, nous amène à questionner le fait qu'on mesure bien ici des SP, qui requièrent par définition une image de soi dans la situation future envisagée (Erikson, 2007). En effet, seules trois questions étaient proposées aux participants, ceux-ci devant y répondre uniquement par oui ou par non : « cet item vous décrit-il aujourd'hui ? », « vous a-t-il décrit dans le passé ? », « l'avez-vous déjà considéré comme possible dans l'avenir ? » (p. 958). Deux questions complémentaires les amenaient ensuite à

préciser à quel point ce futur était probable, et combien ils aimeraient qu'il se produise (les réponses à ces questions se faisant sur une échelle de Likert en cinq points). Malgré les critiques qu'il suscite, ce questionnaire remplit l'objectif principal de ses créatrices en ce qu'il permet d'identifier les SP les plus importants dans la population ciblée. On constate par exemple que 97% des étudiants se sont déjà imaginé plus tard en bonne forme physique, ou que 99% d'entre eux envisagent de prendre leurs propres décisions à l'avenir. A l'inverse, seuls 20% ont déjà envisagé de vivre dans la pauvreté ou 4% de devenir gardien de prison. Une comparaison avec les sois présents est aussi possible : on apprend par exemple dans l'étude princeps que 94% des jeunes interrogés imaginent voyager beaucoup, alors qu'ils ne sont que 43% à le faire au moment de l'enquête. De la même façon, 75% espèrent à l'avenir se sentir puissants, alors qu'ils ne sont que 33% à juger l'être déjà.

Sans être véritablement remis en cause, le questionnaire fermé de Markus et Nurius n'a été que peu utilisé par la suite. À notre connaissance, seules quatre études ont pris le parti de se baser sur cette méthode pour mesurer les SP de diverses populations, souvent en n'utilisant qu'une partie de la liste de 150 possibilités futures proposée initialement. Ainsi, Dunkel (2000) adopte une sélection de 130 items couvrant les six domaines énoncés précédemment pour étudier les SP d'adolescents. Une deuxième étude s'intéressant aux liens entre schémas corporels des jeunes adolescentes et troubles du comportement alimentaire utilise 31 termes permettant de mesurer les SP dans tous les domaines (Stein & Hedger, 1997). Les deux dernières études enfin, visant pour la première à décrire les SP d'individus *borderline* et pour la seconde ceux de personnes dépressives, s'appuient quant à elles sur une liste de 80 SP tirés du questionnaire initial (Janis, Veague, & Driver-Linn, 2006 ; Penland, Masten, Zelhart, Fournet, & Callahan, 2000). Les SP sélectionnés n'étant pas présentés en annexe et les critères de leur sélection n'étant jamais explicités, il n'est malheureusement pas possible de juger de la pertinence des items employés.

Le fait de se baser sur un questionnaire exhaustif établi vingt ans plus tôt sur une population très différente, même en sélectionnant les items les plus adaptés à celle-ci, pose question dans tous les cas. Cette approche pourrait être intéressante s'il s'agissait de comparer deux populations

supposées partager le même type de craintes et d'aspirations (des étudiants hommes ou femmes par exemple, ou français et nord-américains, ou même les jeunes de 1986 et ceux de 2006). Ce n'est cependant pas l'objectif des chercheurs cités ici, et leur volonté d'utiliser un questionnaire préexistant semble aller à l'encontre de la définition même des SP, qui insiste sur leur insertion dans le contexte personnel et socio-culturel des individus. Le risque est alors de passer à côté de SP importants pour la population étudiée et spécifiques à celle-ci, que des entretiens préalables notamment auraient pu permettre d'identifier (Hooker, 1992). Un second inconvénient de cette méthode est soulevé par Dunkel et Anthis (2001) qui notent que des sujets dont l'identité manquerait de cohérence ou de lisibilité pourraient être tentés de s'attribuer un grand nombre des SP proposés, alors même que ceux-ci ne leur seraient pas venus à l'esprit spontanément. L'emploi de ce questionnaire auprès d'adolescents ou de personnes en situation de fragilité psychologique comme cela a été fait jusqu'à présent est donc sans doute à éviter, sous peine de voir ceux-ci juger comme possibles pour eux un nombre extrêmement important de futurs, sans lien aucun avec la personne qu'ils sont actuellement ou avec des espoirs et craintes qui comptent pour eux au quotidien.

2. Questionnaires informatisés

Tirant profit des progrès technologiques, quelques chercheurs ont utilisé le même type de questionnaires fermés mais cette fois lors de passations informatisées. Cross et Markus (1994) sont les premières dans ce cas, au cours d'une étude portant sur l'influence des SP liés aux mathématiques sur les performances dans ce même domaine. Plutôt que de faire remplir un questionnaire papier aux participants, la liste des SP établie par les chercheuses (16 liés à la réussite ou à l'échec en mathématiques, 16 à la réussite ou à l'échec académique en général et 32 items *fillers*) leur est présentée sur un écran d'ordinateur. Chaque proposition s'affiche durant cinq secondes, durant lesquelles il s'agit de déterminer le plus rapidement possible (par un appui sur une touche du clavier) s'il s'agit ou non d'un soi « possible pour [le participant] ». Quelques années plus tard, Norman et Aron (2003) présentent de la même manière dix caractéristiques du SP le plus désiré

de chaque participant, déterminé antérieurement⁴, au milieu de dix autres caractéristiques appartenant à des SP peu désirés. Dans les deux cas, le programme informatique utilisé permettait de présenter les items dans un ordre aléatoire, mais surtout d'enregistrer le temps mis pour accepter ou rejeter chacun d'entre eux. Ce temps de latence permet de déterminer l'accessibilité du SP visé pour chaque individu : plus il le choisit vite (pour Cross et Markus) ou plus il identifie rapidement ses caractéristiques centrales (pour Norman et Aron), plus il est considéré comme facilement accessible en mémoire.

Cette présentation permet de dépasser le simple format oui / non du questionnaire de Markus et Nurius puisqu'elle donne de précieuses informations sur les SP les plus saillants pour les individus, et ce grâce à une mesure objective et plus seulement auto-rapportée. Pourtant, on regrette à nouveau que les items utilisés ne soient à chaque fois composés que d'un seul mot (et même plus spécifiquement encore d'un seul adjectif qualificatif dans les deux études présentées ci-dessus). Peut-on vraiment parler de SP alors qu'aucun élément contextuel n'est disponible, et que la nature même de la tâche interdit de prendre le temps de se projeter dans le futur pour envisager chaque proposition ? Par l'ajout de cette mesure objective on perd probablement aussi une certaine validité écologique, en obligeant l'individu à évoquer son futur d'une façon encore plus contraignante.

3. Tri de cartes (Q-sort)

Sans remettre en cause l'utilisation de questionnaires fermés, certains déplorent aussi que cette méthode de type *check-list* ne permette pas de mettre en évidence les SP désirés et les craints les plus importants pour chaque personne (Kerpelman, 2006). En effet, Markus et Nurius reconnaissent que l'importance subjective de chaque SP évoqué est une caractéristique à prendre en compte mais leur manière de la mesurer, avec autant d'échelles de Likert que de SP à cocher par le répondant, ne renseigne que partiellement sur celle-ci. Deux SP peuvent par exemple être jugés dans

⁴ Les participants devaient choisir le SP le plus désirable pour eux dans une liste de vingt propositions, issues d'une étude pilote auprès de la même population.

un premier temps comme « très importants » par un individu, mais les confronter directement pourrait faire apparaître une hiérarchie claire entre les deux, l'un étant finalement considéré comme encore plus central que l'autre dans l'image que l'individu se fait de son futur. Afin de pallier ce manque, Kerpelman et ses collaborateurs choisissent d'utiliser la méthode du Q-sort ou « tri de cartes ». En se basant sur les items utilisés par Markus et Nurius (1986), une première liste de 41 SP a été déterminée et testée auprès d'adolescentes, avec pour objectif de s'intéresser à trois domaines supposés être prégnants pour elles : attributs personnels (« intelligente », « créative »), rôles ou professions (« épouse », « coiffeuse ») et circonstances de vie (« riche », « célèbre »). Chaque SP est présenté aux participantes sur une carte et celles-ci sont invitées à les classer d'abord du plus attendu au moins attendu, puis du plus au moins craint. L'objectif de la première étude, au-delà de la validation de cette procédure expérimentale, était de s'intéresser aux attentes des jeunes filles quant à leur vie de famille ou leur future carrière. Les items utilisés semblent être efficaces sur ce point puisque le classement effectué par chacune des adolescentes permet de déterminer différents profils, certaines privilégiant une vie de famille épanouie et craignant de devoir un jour divorcer, d'autres au contraire mettant en tête de liste les SP liés à un futur professionnel accompli. Une seconde étude met en action des couples mères / filles : le classement des cartes s'opère alors grâce à une négociation entre les deux parties et reflète leurs craintes et aspirations communes (Kerpelman, Shoffner, & Ross-Griffin, 2002).

Les auteurs jugent néanmoins que la sélection de SP utilisée dans un premier temps n'est pas adaptée à d'autres populations et d'autres problématiques de recherche : un tout nouvel instrument de mesure est alors créé et testé auprès de nombreux échantillons (Kerpelman, 2006). La version finale de ce nouveau questionnaire compte 99 items, formulés cette fois sous forme d'affirmations et divisés en trois domaines :

- 46 portent sur ce que les auteurs nomment le capital humain (« J'aurai un travail dans lequel je pourrai être créatif(ve) »)
- 27 sur le capital social (« Je serai membre d'une paroisse »)

- 26 sur le capital socio-économique (« J'aurai des économies à la banque »)

Utilisé auprès de lycéens ou d'étudiants, celui-ci permet à nouveau de définir des profils à partir des SP jugés les plus importants par les uns et les autres. Dans cette nouvelle version, les participants n'ont qu'un seul classement à effectuer et les sois craints ne sont plus mentionnés ; si cette méthode semble intéressante pour comprendre la manière dont un individu hiérarchise ses SP désirés ou attendus, elle n'est pas à même de refléter les craintes de celui-ci. En effet, aucun item n'est vraiment négatif, aucune proposition ne renvoie à un SP potentiellement indésirable socialement. Dans un échantillon étudiant par exemple, le futur classé en dernier est celui dans lequel les répondants feraient à l'avenir partie d'un chœur musical ... On peut peut-être parler de « soi non-désiré » mais pas de soi craint pour une telle réponse.

À l'instar du questionnaire fermé, cette méthode ne permet pas non plus d'appréhender les SP les plus importants ou les plus accessibles pour un individu. Si les propositions qu'il place dans les premières positions sont à l'évidence celles qu'il juge les plus probables pour lui et dont il considère qu'ils représentent de réels objectifs, le statut à accorder à celles classées ensuite est beaucoup plus flou. À partir de quelle position dans la liste pourrait-on par exemple considérer que les SP cités n'auront aucune influence sur le comportement ? Quelle que soit la qualité des pré-tests effectués préalablement, il est impossible de savoir si ces SP représentent vraiment quelque chose pour les individus, s'ils sont naturellement présents au sein de leur concept de soi de travail, ou s'ils n'ont été classés qu'en réponse à la demande de l'enquêteur.

B – Vers un recueil plus personnalisé

1. Questionnaires ouverts

Si les questionnaires fermés sont les premiers à avoir été utilisés pour recueillir les SP, ils ont rapidement été remplacés par des questionnaires ouverts, c'est-à-dire ne reposant plus sur une liste prédéterminée de SP mais laissant la possibilité aux participants de lister par eux-mêmes ceux qui leur viennent à l'esprit au moment de la passation. Plutôt que de demander aux individus la

rédaction d'une seule liste de leurs pensées vers le futur, les consignes poussent à la catégorisation entre sois espérés ou attendus⁵ et sois craints. Ainsi, Cross et Markus (1991), les premiers à utiliser cette méthode, proposent-ils après une rapide introduction la consigne suivante :

Une manière de parler de [nos pensées futures] est de parler de sois possibles, des sois que nous pourrions devenir. Certains sois possibles peuvent paraître assez probables, par exemple « être grand-parent » ou « passer des vacances en Floride ». D'autres peuvent être seulement de vagues pensées ou des rêves à propos du futur, comme « voyager dans l'espace » ou « gagner au Loto ». [...] Certains d'entre nous ont probablement un grand nombre de sois possibles en tête alors que d'autres n'en ont que quelques-uns.

Dans l'espace ci-dessous, veuillez lister tous les sois possibles espérés que vous imaginez actuellement.⁶

La passation se poursuit dans un second temps par le recueil des SP craints :

En plus d'avoir des sois possibles espérés, nous pouvons avoir des images de nous-mêmes dans le futur que nous craignons ou redoutons. Certains sois possibles craints peuvent paraître assez probables, par exemple « être en mauvaise santé », alors que d'autres paraissent peu probables, comme « être sans abri ». Certains d'entre nous ont probablement un grand nombre de sois possibles craints en tête alors que d'autres n'en ont que quelques-uns.

Dans l'espace ci-dessous, veuillez lister tous les sois possibles craints que vous imaginez actuellement.⁷

Les participants sont donc bien incités à mentionner d'un côté leurs SP désirés (qu'il s'agisse de SP qu'ils jugent très probables comme de fantasmes) et de l'autre leurs SP craints. Ici, comme dans d'autres études utilisant les mêmes consignes (e.g., Dunkel & Anthis, 2001 ; Knox, Funk, Elliott, & Bush, 1998), le nombre de SP à évoquer par les individus est illimité. D'autres préfèrent demander un nombre précis de SP dans chaque catégorie : deux (Zhu & Tse, 2016), quatre (Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004) ou six (Robinson, Davis, & Meara, 2003) par exemple. Ce choix de

⁵ Les études présentées ci-dessous utilisent les deux termes de manière quasiment interchangeable : compte tenu du flou théorique autour de la notion de soi attendu, nous nous contenterons désormais de parler de SP désirés à partir du moment où les auteurs opposent ceux-ci à des SP craints.

⁶ Cross & Markus (2001), p. 235, notre traduction.

⁷ Idem.

restreindre le nombre de SP donné par chaque personne peut être payant en ce qu'il l'oblige à réfléchir aux SP les plus saillants pour lui et lui évite de passer trop de temps à décrire des SP qui n'auraient que peu d'intérêt pour les chercheurs. Il ne faut pas croire cependant que laisser libres les participants conduise nécessairement à une liste exhaustive et incohérente : la moyenne de SP espérés générés spontanément semble être autour de sept ; elle est plus proche de quatre ou cinq pour les SP craints (e.g., Cross & Markus, 1991 ; Knox *et al.*, 1998). Le nombre de SP demandés reste de toute façon indicatif et n'est pas toujours respecté par les sujets, qui vont par exemple souvent noter plus d'un SP par ligne (Clinkinbeard & Zohra, 2012). Lorsque le nombre de SP cités est susceptible d'être élevé, les participants sont souvent invités à identifier le ou leurs SP le(s) plus important(s), ce ou ces dernier(s) étant considéré(s) plus attentivement dans la suite de la procédure (e.g., Cross & Markus, 1991 ; McElwee & Haugh, 2010).

De la même manière que pour le questionnaire fermé de Markus et Nurius, l'objectif premier de cette méthode de recueil plus ouverte est de décrire les SP d'une population. Cross et Markus l'utilisent pour essayer de déterminer la manière dont les SP évoluent au cours de la vie (en comparant les réponses données par des participants de quatre groupes d'âges différents), d'autres chercheurs pour comparer garçons et filles (Knox *et al.*, 1998) ou pour appréhender les SP de femmes issues d'un milieu difficile (Lee & Oyserman, 2009 ; Robinson *et al.*, 2003). Dans ce cadre, la principale différence avec les travaux précédents réside en l'absence de catégories préexistantes au recueil : les productions des participants doivent donner lieu à un codage si on veut pouvoir déterminer quels sont les domaines qui les intéressent ou les préoccupent. À ce titre, une grille de codage conçue par Oyserman et utilisée dans toutes ses publications (e.g., Lee & Oyserman, 2009 ; Oyserman *et al.*, 2004 ; Oyserman & Markus, 1990) sert de base à la plupart des chercheurs. Six catégories sont proposées pour classer les SP espérés ou craints :

- accomplissement (SP liés à la réussite scolaire ou professionnelle)
- relations interpersonnelles
- traits de personnalité

- santé / physique
- style de vie / matériel
- SP négatifs (lorsqu'on code des SP espérés) ou liés à la délinquance et l'illégalité (pour les SP craints)

La présence de questions complémentaires donne une valeur ajoutée au questionnaire ouvert par rapport aux autres méthodes de recueil. Selon les études, tous les SP ou au minimum les deux jugés les plus importants par le participant sont accompagnés d'une mesure de probabilité perçue (e.g., Cross & Markus, 1991 ; Knox *et al.*, 1998 ; Robinson *et al.*, 2003 ; Zhu & Tse, 2016), voire de saillance (Robinson *et al.*, 2003) ou de distance temporelle subjective (McElwee & Haugh, 2010). De plus, les questionnaires sont très souvent accompagnés d'une mesure des stratégies associées à chaque SP (e.g., Cross & Markus, 1991 ; Oyserman *et al.*, 2004 ; Oyserman, Johnson, & James, 2011). Pour chaque SP positif ou négatif noté par l'individu, une ligne lui propose d'indiquer s'il met en place dès aujourd'hui des stratégies pour l'atteindre ou l'éviter. Si la réponse est oui, il lui est demandé de les décrire en quelques mots. Cette mesure est essentielle puisqu'elle permet de distinguer les SP qui ne sont que des fantasmes ou des objectifs à très long terme de ceux qui sont réellement centraux et motivants pour les individus dans le présent. Il est en outre possible de coder les stratégies ainsi recueillies, par exemple en dissociant celles qui relèvent d'un plan concret, objectivement applicable, de celles reflétant seulement des aspirations abstraites (Clinkinbeard & Murray, 2012 ; Clinkinbeard & Zohra, 2012).

Contrairement aux questionnaires fermés dans lesquels il suffisait de cocher ou non une suite de SP pour indiquer s'ils étaient ou non possibles pour soi, les questionnaires ouverts offrent plusieurs avantages. D'abord, la nécessité de lister par soi-même les SP sans s'inspirer d'une liste préexistante garantit la spontanéité des réponses des individus, même si les exemples donnés dans les consignes amorcent souvent implicitement quelques grands domaines (le travail, la vie personnelle, etc.). Il ne s'agit plus ici de cocher ou non chaque SP proposé comme possible pour soi, mais véritablement d'exprimer ses propres espoirs et craintes, sans être influencé par la vision du

chercheur ou tenté d'endosser des SP qui ne nous serait jamais venus à l'idée de nous-mêmes. Ce sont bien les SP les plus accessibles à la conscience qu'on recueille ici, et donc ceux qui sont les plus susceptibles d'influencer les pensées et conduites des individus. Cette dimension est d'autant plus facile à évaluer qu'on peut ajouter au questionnaire des mesures complémentaires d'importance ou de probabilité des SP évoqués. La distinction entre sois craints et sois espérés peut également apporter des informations très intéressantes sur la structuration des SP d'un individu : cite-t-il davantage de craintes ou d'espoirs, ceux-ci sont-ils parallèles ou au contraire très différents ? La plupart des auteurs utilisant les questionnaires ouverts vont d'ailleurs prendre en compte une mesure d'équilibre, c'est-à-dire de correspondance entre SP positifs et négatifs, lorsqu'ils examineront l'impact de ceux-ci sur la motivation ou les performances (e.g., Lee & Oyserman, 2009 ; Oyserman *et al.*, 2004 ; Oyserman, Gant, & Ager, 1995). Enfin, la mesure des stratégies associées au SP sera centrale dans les études sur le rôle motivationnel des SP que nous aurons l'occasion de développer par la suite.

Si cette méthode de recueil est probablement la plus pratique pour les répondants, qui peuvent exprimer en quelques mots et sans contrainte leurs SP, elle n'en comporte pas moins pour le chercheur des difficultés inhérentes aux questionnaires ouverts : un temps important de dépouillement et de codage, ainsi que le risque que les participants aient mal compris les consignes ou n'y aient pas répondu sérieusement. La liste de SP ainsi recueillie est aussi moins exhaustive que celle qu'aurait permis un questionnaire fermé bien ciblé, puisqu'il est probable que les sujets omettent les sois futurs, même importants pour eux, qui ne leur seraient pas directement accessibles dans le contexte de passation.

2. Entretiens semi-directifs

Se revendiquant toujours de la méthode de Cross et Markus (1991), certains auteurs préconisent d'utiliser préférentiellement des entretiens semi-directifs pour faire passer ce type de questionnaires. Auprès d'un public âgé notamment, cette précaution permettrait d'aider les participants à mieux comprendre les demandes de l'expérimentateur, en donnant à chacun des

conseils et des exemples personnalisés (Hooker, 1992). Dans ses études, cette chercheuse prend notamment la peine de récolter quelques informations sur la vie professionnelle de ses participants avant de les rencontrer, pour pouvoir prendre appui sur leur expérience personnelle lorsqu'elle donnera des exemples de SP craints ou désirés. Pour des patients atteints d'Alzheimer, l'entretien peut s'accompagner de rappels écrits des différentes questions posées (Cotrell & Hooker, 2005). L'option d'un questionnement oral est aussi choisie par Oyserman et Markus lorsqu'elles sont amenées à interroger un public d'adolescents délinquants, cette fois pour aider des jeunes qui auraient des difficultés ou des réticences à s'exprimer à l'écrit (Oyserman & Markus, 1990). Shepard et Marshall (1999) jugent également qu'il sera plus facile d'intéresser et d'engager des adolescents avec des entretiens plutôt qu'avec un questionnaire papier. Eux aussi se basent donc sur une adaptation des consignes de Cross et Markus, auxquels ils ajoutent plusieurs étapes complémentaires dans le but de créer une méthode d'interview adaptée dans le cadre d'interventions sur le terrain. Dans la procédure qu'ils adoptent, l'expérimentateur ne se contente pas de prendre en note les SP désirés et craints évoqués par les jeunes mais inscrit ceux-ci sur des cartes de deux couleurs différentes. L'adolescent est alors invité à les classer par ordre d'importance (rappelant ainsi la méthode du Q-sort utilisée par Kerpelman et ses collaborateurs) ainsi qu'à les regrouper d'une manière qui a du sens pour lui, un classement qu'il sera amené à expliquer à l'expérimentateur. Il doit ensuite continuer à manipuler les cartes en marquant d'une étoile son SP le plus craint et celui qu'il désire le plus, puis en indiquant le sentiment d'auto-efficacité ou les stratégies liées à ceux-ci. L'entretien se termine par un nouveau résumé oral du participant, basé cette fois sur les structures qu'il a pu matérialiser grâce aux cartes. L'ensemble des réponses du jeune participant est enfin reformulé et si besoin clarifié par l'expérimentateur, qui s'assure ainsi de la fiabilité de la représentation qu'il se fait des SP de son interlocuteur. Cette méthode semble avoir ensuite été modifiée par les auteurs pour impliquer encore davantage le participant dans sa production. Dans une étude plus récente en effet, c'est désormais l'interviewé lui-même qui note ses

SP sur les différentes cartes, l'expérimentateur se contentant de lui suggérer de rajouter certains détails (Shepard & Quressette, 2008).

Le principal obstacle à la généralisation de ces méthodes d'entretien est matériel : ceux-ci nécessitent naturellement bien plus de temps et de moyens que de simples questionnaires, qui ne requièrent pas une prise en charge individuelle de chaque participant. La procédure utilisée auprès de personnes âgées, qui comprend non seulement l'énumération de tous les SP craints et désirés mais aussi la mesure pour les deux SP les plus importants du sentiment d'auto-efficacité qui leur est associé, de leur probabilité de réalisation ou du temps passé à y penser, dure en moyenne 42 minutes (Hooker, 1992). La méthode développée par Shepard et Marshall (1999) est quant à elle supposée nécessiter entre vingt minutes et une demi-heure de passation, un temps qui paraît du reste assez court au vu des différentes étapes qu'elle comprend. Le fait de dialoguer avec les participants au lieu de les laisser s'exprimer seuls face à une feuille peut aussi poser des problèmes quant à l'authenticité des informations recueillies. En effet, la présence d'un expérimentateur même formé aux techniques d'entretien peut donner aux individus l'impression d'une situation de jugement social, dans laquelle certaines réponses seraient moins désirables que d'autres, ou susceptibles de choquer leur interlocuteur.

3. Méthodes mixtes

Pour finir, il convient également de noter que certains chercheurs utilisent les questionnaires ouverts et fermés de manière complémentaire. Ainsi, dans leur série de rencontres avec de jeunes délinquants présentée ci-dessus, Oyserman et Markus (1990) complètent les informations données de manière spontanée par les adolescents grâce à un questionnaire fermé élaboré selon les recommandations de Markus et Nurius (1986). Huit items positifs et huit négatifs sont proposés (par exemple « être heureux(se) », « aider les autres » ou « être déprimé(e) », « seul(e) »), dans le but de récolter des informations sur des domaines qui n'auraient pas été évoqués précédemment. Les auteures notent d'ailleurs que les deux méthodes ne donnent pas les mêmes résultats, notamment car de nombreux sujets évoquent des SP négatifs liés à leur activité délinquante dans le

questionnaire ouvert mais pas dans le questionnaire fermé, comme s'ils refusaient qu'ils leur soient imposés. Une procédure similaire a été utilisée quelques années plus tard dans une population tout autre puisqu'il s'agissait d'étudier les SP de femmes âgées de plus de 50 ans en lien avec leur attitude envers la prévention du cancer du sein (Black, Stein, & Loveland-Cherry, 2001). Les chercheurs ont alors fait le choix de proposer à leurs participantes d'énumérer tous leurs SP aussi bien désirés que craints, puis de choisir parmi une liste de futurs « communément identifiés »⁸ ceux qu'elles auraient pu oublier de citer spontanément. Elles devaient ensuite choisir leurs deux aspirations et leurs deux craintes les plus importantes à partir de l'un ou l'autre des questionnaires, et compléter pour chacun de ces quatre SP une mesure d'auto-efficacité quant à leur capacité à l'atteindre ou l'éviter. L'objectif était donc, dans les deux cas mentionnés ici, d'aboutir à l'image la plus complète possible des SP de participants qui pourraient inconsciemment oublier à l'instant *t* du recueil d'en rapporter certains. L'usage d'une liste très restreinte de SP doit néanmoins nous alerter sur le danger d'un biais de confirmation d'hypothèse, puisqu'on risque d'activer chez les participants les quelques SP ciblés spécifiquement par l'étude, en présentant ceux-ci comme normatifs dans leur population.

C – Le SP comme récit

En présentant les méthodes de recueil par questionnaire, les plus répandues dans la littérature et sûrement les plus faciles à utiliser dans le cadre d'études scientifiques, nous avons plusieurs fois déploré la pauvreté des représentations de soi futures qu'elles se proposaient de mesurer. Pour reprendre les propos d'Erikson (2007) dont les apports théoriques ont été détaillés dans le chapitre précédent, un état futur ne peut être considéré comme un SP que s'il implique une conscience de soi dans la situation imaginée ; on est en droit de douter que cela soit le cas lorsqu'un individu est placé face à une liste d'éléments à cocher, voire, dans une moindre mesure, lorsqu'on lui demande de décrire en quelques mots tous ceux qui lui viennent à l'esprit. Au contraire, chaque SP doit être considéré comme un récit, « une histoire que l'individu raconte (principalement à lui-

⁸ La façon dont a été établie cette liste n'est malheureusement pas explicitée par les auteurs.

même) à propos de lui-même dans une situation future hypothétique »⁹. Certaines de ces histoires deviendront centrales dans le récit que l'individu se fait de sa vie, d'autres disparaîtront, toutes seront sans cesse réécrites pour s'adapter au contexte ou aux expériences vécues dans le présent (Ryan & Irie, 2014). Prenant à cœur cette interprétation, quelques chercheurs ont proposé d'appréhender les SP de manière narrative, en amenant les individus à écrire leur histoire future. Whitty (2001 ; 2002) utilise par exemple la consigne suivante :

Écrivez une histoire sur la manière dont vous aimeriez vous voir dans 10 ans. Écrivez cette histoire à la troisième personne. Incluez autant de détails que possible, ne vous censurez pas même si certains ne vous paraissent pas pertinents. Évitez toute interprétation psychologique. Incluez tous les obstacles qui pourraient vous empêcher d'atteindre vos rêves / objectifs. Essayez de produire l'histoire la plus vivante à propos de la manière dont vous atteindrez vos rêves / objectifs.¹⁰

Ces quelques instructions permettent de comprendre les objectifs de l'étude. D'abord, Whitty ne cherche ici qu'à recueillir les SP positifs des individus, en plaçant d'ailleurs sur le même plan SP désirés (« rêves ») ou attendus (« objectifs »), comme dans la plupart des questionnaires ouverts. Il n'existe pas à notre connaissance d'études utilisant un protocole exactement similaire pour demander à des individus de décrire de manière générale leurs craintes pour le futur, probablement car l'écriture d'une histoire de ce type serait difficile à supporter psychologiquement, peut être aussi car cet exercice serait peu écologique. Whitty met tout de même l'accent sur l'importance de considérer les obstacles qui pourrait survenir à l'atteinte de ses buts. En plus des incitations à donner le maximum de détails possibles sans s'arrêter à une description succincte, on remarque également que la consigne invite les sujets à s'exprimer à la troisième personne. Ce choix peut paraître étonnant mais il doit permettre selon Whitty de décrire au mieux la situation sans tomber dans des interprétations ou des justifications psychologiques.

⁹ Erikson (2007), p. 355, notre traduction.

¹⁰ Whitty (2002), p. 315, notre traduction.

On peut rapprocher les travaux de Whitty d'une autre série d'études, avec une approche méthodologique différente mais toujours une vision des SP comme récits. Le programme *Letters from the future* mené à l'Université de Twente s'appuie sur des lettres écrites par des volontaires se mettant à la place de leur « moi futur ». Si la démarche peut sembler à l'exact opposé de celle présentée précédemment, les informations recueillies sont très similaires, les individus se plaçant en fait dans la peau de leur soi futur pour le décrire au destinataire de leur choix, souvent celui ou celle qu'ils sont aujourd'hui ou des personnes qui comptent dans leur vie. Une vraie liberté est laissée aux participants dans la manière dont ils doivent évoquer ce SP mais on retrouve les invariants identifiés dans les questionnaires qu'ils soient ouverts ou fermés : adjectifs qualificatifs de leur personnalité, projection dans un style de vie ou une profession future, valeurs qu'ils souhaitent emblématiques, etc. (Sools, Tromp, & Mooren, 2015).

Malgré l'évidente richesse des productions ainsi recueillies, les inconvénients des méthodes narratives sont importants et expliquent probablement qu'elles ne rencontrent que peu d'écho dans la littérature. Ces méthodes nécessitent d'abord un réel investissement des participants : dans les études de Whitty par exemple, quarante minutes en moyenne leur sont nécessaires pour rédiger leur histoire. Cette rédaction nécessite par ailleurs des capacités de raisonnement et d'expression verbale, qui ne sont pas nécessairement présentes dans toutes les populations (enfants, personnes âgées ou malades, ...). Des sujets rencontrant des difficultés dans cet exercice pourraient être considérés à tort comme ayant des SP très peu développés, alors qu'il ne s'agirait pour eux que d'une impossibilité à les retranscrire de manière vivace à l'écrit. L'utilisation de ces méthodes suppose enfin un codage a posteriori des productions écrites grâce à une grille d'analyse de contenu précise et adaptée à chaque problématique de recherche. Sa construction et la validation requièrent nécessairement beaucoup d'investissement de la part des chercheurs et un nombre important de participants.

II Les méthodes d'induction de SP

Nous avons présenté ci-dessus les différentes méthodes utilisées pour recueillir les SP en concluant sur l'intérêt, malgré les difficultés méthodologiques, d'appréhender ceux-ci comme des histoires que l'individu se raconte à lui-même sur son futur. Les études que nous allons décrire à présent partent de cette même constatation mais se proposent désormais d'influencer le récit des individus pour induire chez eux l'évocation d'un SP bien précis.

A – L'induction de SP par imagerie mentale

1. Étude princeps et consignes initiales

En 1992, Ruvolo et Markus sont les premières à proposer de manipuler expérimentalement des SP, sans se contenter de recueillir ceux-ci. Il ne s'agit pas de créer de manière artificielle de nouveaux SP chez les participants, une entreprise qui serait bien sûr vouée à l'échec quand on connaît le processus complexe par lequel ceux-ci se construisent chez un individu. Au contraire, l'objectif est de s'appuyer sur les SP dont les individus disposent déjà pour en rendre certaines facettes davantage accessibles à la conscience au moment de la passation. En amenant ces SP au premier plan du soi de travail, on fait l'hypothèse qu'ils pourront conditionner la motivation et les performances des individus à une tâche subséquente, révélant ainsi leur impact motivationnel. Il est donc supposé que les résultats obtenus dans les études avec induction de SP par imagerie mentale sont destinés à être généralisés à toutes les situations de la vie quotidienne dans lesquelles telle ou telle catégorie de SP est susceptible d'être activée. Dans leur étude princeps, Ruvolo et Markus demandent aux participantes, des étudiantes, d'évoquer soit un SP de réussite future soit un SP d'échec. La consigne utilisée est la suivante :

Imaginez vous dans le futur. Tout s'est passé aussi bien [*aussi mal*] que possible. Vous avez travaillé dur et réussi [*échoué*] à atteindre vos objectifs.

Qu'imaginez-vous ? Que vous voyez-vous faire ? Dans quelle sorte d'environnement êtes-vous ? Quel genre de personnes vous entoure ? Décrivez comment vous vous sentez. Dans la scène que vous imaginez, quelle est votre journée type ?

Les participantes sont invitées à développer dans un paragraphe écrit le SP ainsi imaginé. La consigne initiale est volontairement vague, le but étant de donner à chacune la possibilité de se créer l'image mentale la plus personnelle possible et de mobiliser des SP significatifs pour elle. Les questions qui suivent permettent tout de même d'orienter la rédaction vers un SP assez spécifique, et doivent aider les sujets à se focaliser sur différents types de détails qui leur permettront de se faire une image mentale précise du futur imaginé. Bien que cela ne soit pas le cas dans cette première étude, la consigne d'imagerie permettra aussi, selon les objectifs de chaque chercheur, de cibler une période temporelle donnée : « Imaginez vous l'an prochain » ou « à la fin de vos études » par exemple.

Contrairement aux méthodes de recueil narratives présentées précédemment, le contenu des paragraphes ainsi rédigés importe peu : Markus et Ruvolo n'exploitent pas les productions de leurs participantes. Ce sera d'ailleurs rarement le cas dans les études ultérieures, à part pour vérifier que les consignes d'imagerie ont bien été respectées et éliminer si nécessaire des analyses statistiques les participants qui n'auraient pas effectué la tâche correctement. Certains proposent tout de même d'évaluer le degré d'élaboration des SP ainsi évoqués, par exemple en faisant juger par des codeurs du niveau de détail du récit, ou de sa spécificité (e.g., Leondari, Syngollitou, & Kiosseoglou, 1998 ; Norman & Aron, 2003). De la même façon, la plupart des chercheurs prennent la peine d'ajouter après la tâche d'imagerie quelques questions pour recueillir l'impression des participants sur la vivacité de l'image évoquée ou la difficulté qu'ils ont eu ou non à réaliser la tâche (e.g., Lips, 2000). Néanmoins, la rédaction représente surtout dans cette démarche expérimentale une manière d'impliquer les participants dans la tâche d'imagerie mentale et de les inciter à évoquer un SP de manière précise.

S'inspirant toujours de la consigne initiale de Ruvolo et Markus, de nombreuses études ont proposé de la spécifier davantage, pour inciter les individus à imaginer des SP plus précis que seulement un futur dans lequel « tout se passe bien » (ou mal). On peut citer de nombreuses études dans le domaine de la santé dans lesquelles les participants sont invités à s'imaginer en bonne santé et sportifs ou en mauvaise condition physique (e.g., Murru & Martin Ginis, 2010 ; Ouellette, Hessling, Gibbons, Reis-Bergan, & Gerrard, 2005). L'imagerie est aussi à la base de nombreux travaux portant sur la réussite scolaire ou universitaire (e.g., Landau, Oyserman, Keefer, & Smith, 2014), ou impliquant de se projeter dans l'exercice d'une profession (e.g., Lips, 2000 ; Strauss, Griffin, & Parker, 2012). L'objectif est généralement de comparer l'impact de tel ou tel SP sur la motivation et les performances, qu'elles soient à court terme comme dans l'expérience princesps de Ruvolo et Markus ou à plus long terme lorsque l'induction de SP se fait dans un contexte plus écologique.

2. Les "Meilleurs SP"

Les travaux de Ruvolo et Markus semblent avoir principalement inspiré un ensemble de chercheurs s'inscrivant de manière plus ou moins affichée dans le cadre de la psychologie positive. Ceux-ci s'intéressent à la possibilité d'induire des SP positifs chez des individus qui rencontrent des difficultés chroniques à se projeter autrement que négativement vers l'avenir, dans le but d'améliorer leur qualité de vie ou leur état psychologique. Tous se basent sur une consigne d'imagerie dite du « Meilleur Soi Possible » (*Best Possible Self*, abrégé en français en MSP), utilisée pour la première fois par King (2001) :

Pensez à votre vie future. Imaginez que tout s'est passé aussi bien que possible. Vous avez travaillé dur et réussi à accomplir tous vos buts de vie. Voyez cela comme la réalisation de tous les rêves de votre vie. Écrivez maintenant ce que vous avez imaginé.¹¹

Cette consigne est très proche de celle utilisée par Ruvolo et Markus, même si elle se centre sur des éléments moins concrets. Elle sera quelque peu complétée par la suite, en ajoutant par exemple l'idée qu'imaginer la meilleure façon dont les choses pourraient se passer doit nous aider à guider

¹¹ King (2001), p. 801, notre traduction.

nos décisions présentes (Sheldon & Lyubomirsky, 2006) ou une incitation à se centrer tour à tour sur les domaines personnel, professionnel et relationnel (Meevissen, Peters, & Alberts, 2011). Certains proposent également une centration sur les stratégies associées au SP, en demandant aux participants de décrire dans un second paragraphe les objectifs à plus court terme qui pourraient les aider à atteindre à l'avenir ce SP désiré, en insistant sur l'idée que chaque petit pas les rapproche de celui-ci (Layous, Nelson, & Lyubomirsky, 2013).

Deux études proposent une vision originale du meilleur SP, en étudiant les différences entre celui qui anime les individus aujourd'hui et celui qui avait été le leur auparavant. Pour mieux comprendre ce principe de départ, expliquons que la première propose à des femmes récemment divorcées de décrire leur MSP présent et celui qu'elles envisageaient avant leur divorce, alors que la seconde s'intéresse à l'opposition entre le MSP de personnes gays et lesbiennes et celui qui aurait été le leur si elles avaient été hétérosexuelles (King & Raspin, 2004 ; King & Smith, 2004). Les auteurs expliquent alors s'intéresser aux contradictions entre MSP « perdus » et MSP « trouvés », le degré d'élaboration de chacun de ces SP étant évalué à partir du nombre de détails donnés dans les deux paragraphes descriptifs rédigés par chaque participant à l'étude. Au-delà de cette prise de position assez étrange (pourquoi partir du principe qu'un divorce a nécessairement représenté une cassure traumatisante, ou qu'un individu homosexuel n'a pas toujours envisagé sa vie future en prenant en compte cet élément de son identité?), les résultats révèlent notamment que le bien-être psychologique des individus est relié positivement au degré d'élaboration et à la saillance du soi « trouvé ».

La plupart des travaux sur le MSP se placent dans une perspective d'intervention clinique, dans laquelle l'exercice d'imagerie est répété, avec une fréquence pouvant aller d'une fois par semaine à quasi-quotidiennement pendant quelques dizaines de jours, dans le but de renforcer l'induction du meilleur SP et s'assurer de son accessibilité permanente. Ce type d'intervention montre des résultats probants puisqu'il permet par exemple d'accroître la positivité et l'optimisme (Peters, Meevissen, & Hanssen, 2013 ; Sheldon & Lyubomirsky, 2006), ou de réduire les symptômes

dépressifs (Liau, Neihart, Teo, & Lo, 2016). L'exercice peut aisément se faire sous différents formats et en dehors du laboratoire, par exemple à domicile en réponse à une consigne reçue par email (Layous *et al.*, 2013) ou grâce à une application qui permet de lui donner la forme d'un journal intime, en y ajoutant photos ou vidéos de son choix (Enrique Roig, Molinari, Miralles Tena, Gisbert Muñoz, & Bretón López, 2015). Il a d'ailleurs été adapté récemment pour être utilisé avec des enfants de 5 à 11 ans, en leur proposant non plus de décrire leur MSP dans un paragraphe rédigé mais de le dessiner, l'image servant alors de base pour qu'ils expliquent leur vision à l'expérimentateur (Owens & Patterson, 2013). Alors que l'emploi du dessin avec les enfants est naturellement répandu, cette étude est à notre connaissance la seule à utiliser cette méthode pour faire évoquer un SP. Ses résultats conformes à ceux observés auprès d'adultes sont encourageants, même si d'autres expériences seront nécessaires pour valider définitivement cette procédure.

3. L'imagerie mentale dans le sport

Enfin, bien qu'il ne soit pas vraiment fait référence aux SP dans ce domaine, il convient de signaler que les procédures d'imagerie mentale sont chose courante dans les études sur la pratique sportive (en particulier le sport de haut niveau) et l'amélioration des performances physiques. De nombreuses études ont montré que s'imaginer en train de réussir un geste spécifique avant de l'effectuer avait un effet positif sur la performance, qu'il s'agisse d'un service au tennis (Malouff, McGee, Halford, & Rooke, 2008), d'un putt au golf (Martin & Hall, 1995 ; Short *et al.*, 2002) ou de faire mouche aux fléchettes (Cumming, Nordin, Horton, & Reynolds, 2006). A l'inverse, s'imaginer rater son geste conduit à une détérioration des performances, par rapport à une condition d'imagerie de réussite mais également le plus souvent par rapport à une condition contrôle sans imagerie (pour une revue, voir Short *et al.*, 2002). Ici l'accent n'est pas mis sur le futur pendant la tâche d'imagerie, mais les consignes sont cependant très similaires à celles proposées par Markus et Nurius, et l'objectif final est bien le même puisque la performance des individus est mesurée subséquemment. On sait également que les individus qui utilisent spontanément l'imagerie dans leur pratique d'une activité physique se sentent plus confiants dans leurs capacités sportives (Munroe-

Chandler, Hall, & Fishburne, 2008), qu'une intervention à base d'imagerie mentale positive leur donne davantage de motivation à s'entraîner (Martin & Hall, 1995) et enfin que s'imaginer en train de faire du sport augmente leur motivation intrinsèque à pratiquer de l'exercice physique (Giacobbi, Dreisbach, Thurlow, Anand, & Garcia, 2014). Sans partir du principe que ces résultats soient exactement comparables à ceux obtenus dans les études se basant explicitement sur l'imagerie de SP, on peut néanmoins retenir une confirmation de l'impact des méthodes d'imagerie mentale sur la motivation et la performance.

B – Autres méthodes d'induction

1. La rédaction guidée

Les procédures par imagerie inspirées de Ruvolo et Markus sont utilisées dans l'immense majorité des travaux cherchant à rendre accessible un SP en particulier chez les individus. On peut néanmoins citer une autre méthode d'induction, développée par Hoyle et Sherrill (2006). Ces chercheurs se proposent d'amorcer des SP relatifs à la santé en fournissant à leurs participants une liste de mots à inclure dans la description d'une personne qu'ils pourraient devenir. Dans la condition « SP désiré », les mots proposés sont des adjectifs évoquant la vitalité, le bien-être, l'autonomie, et doivent être utilisés par les participants pour décrire la personne qu'ils souhaitent devenir. Dans la condition « SP craint », les mots renvoient au contraire à la maladie et la dépendance, et les participants doivent les employer pour décrire celui ou celle qu'ils redoutent de devenir. Cette consigne est intéressante puisqu'elle n'incite pas les individus à se projeter dans une situation prédéfinie mais à évoquer un SP sans doute plus global et plus personnalisé, à la seule condition que les quelques mots cibles soient utilisés au moment de la rédaction.

On peut néanmoins regretter que cette méthodologie n'ait pas été testée plus avant : l'étude menée par Hoyle et Sherrill ne comprend aucune mesure de contrôle de l'induction et leur procédure n'a jamais été réutilisée par la suite. Il serait donc souhaitable dans de futurs travaux de

chercher à valider cette méthode, en particulier en la comparant à la procédure d'imagerie bien éprouvée présentée auparavant.

2. Une piste à développer : l'apport des nouvelles technologies

Les nouvelles technologies pourraient permettre de développer plus encore l'imagerie proposée aux sujets, en matérialisant la situation à se représenter dans un environnement numérique. Les jeux vidéo les plus répandus aujourd'hui proposent aux individus de se créer un personnage et de l'incarner dans différentes situations certes imaginaires mais pas nécessairement déconnectées de la réalité : citons par exemple *Second Life*, un monde virtuel dont le fonctionnement et les règles de vie reprennent à l'identique celui de la réalité de ses joueurs. Ces jeux plébiscités notamment par les adolescents dans lesquels il est possible d'entrer dans un rôle social en créant un avatar dont on définit les attributs tant physiques que psychologiques seraient un bon moyen d'explorer de multiples identités possibles (Jin, 2012). Jin prend l'exemple d'*Avatar*, un film au titre évocateur dans lequel l'esprit d'un homme est transféré dans un corps génétiquement modifié pour lui permettre d'évoluer sur une nouvelle planète : ce jeune soldat, freiné par un handicap physique avant que cette possibilité ne lui soit offerte, réalise alors tout son potentiel et se prend à envisager un autre futur. De la même façon, l'auteure considère que les simulations numériques permettent aux individus de préciser leurs SP craints et désirés en s'affranchissant de leurs contraintes présentes, mais aussi de découvrir en les incarnant des facettes de ceux-ci qui leur auraient échappé jusqu'alors. Lee et Hoadley (2007) ont déjà utilisé avec succès un jeu vidéo pour sensibiliser des adolescents aux obstacles rencontrés par les minorités dans une société (en demandant à de jeunes hommes d'incarner des personnages féminins par exemple). Ces résultats sont intéressants même si le terme de SP est employé par ces auteurs de façon un peu abusive, les identités explorées ici ne pouvant constituer en tant que telles des futurs possibles pour les participants. D'autres chercheurs remarquent dans les commentaires des utilisateurs adolescents d'un jeu scientifique en ligne la mobilisation très fréquente de SP, le fait de « jouer au scientifique » rendant cette carrière plus concrète et plus désirable pour eux (Beier, Miller, & Wang, 2012). Alors

qu'on leur propose d'incarner un « expert » de police scientifique (le jeu étant basé sur l'imagerie de la série du même nom), les jeunes affirment leur volonté de poursuivre plus tard une telle carrière après avoir pu l'expérimenter virtuellement. L'un d'entre eux écrit par exemple : « Je pensais que ça pourrait me plaire de travailler dans la police scientifique. Maintenant je sais que je *dois* le faire. »¹². Cette exploration des SP qui s'offrent à eux par le biais d'un jeu serait particulièrement bénéfique pour les adolescents, qui peuvent s'essayer à des professions mais aussi à des traits de caractère que leurs pairs ne valorisent pas nécessairement, et identifier ce qui les intéresse ou les motive sans craindre le regard des autres (Miller, Chang, Wang, Beier, & Klisch, 2011).

Les nouvelles technologies permettent aujourd'hui d'aller plus loin dans les méthodes d'imagerie, en passant d'une image mentale abstraite à un SP plus concret. En constituant des SP « visuels » ou « incarnés » (*visualised PS*), les avatars présentent de plus l'avantage de favoriser l'établissement d'une connexion avec le soi présent (Song, Kim, Kwon, & Jung, 2013), un élément dont nous soulignerons ultérieurement l'importance pour conférer au SP un pouvoir motivant. Il est notamment possible de créer un personnage virtuel à partir d'une photo vieillie artificiellement, accentuant ainsi visuellement le sentiment de connexion avec cet avatar (Hershfield *et al.*, 2011). Très peu d'études expérimentales semblent aujourd'hui avoir été réalisées grâce à cette technologie. On peut d'abord évoquer une expérience menée auprès d'étudiants fumeurs, qui étaient invités à tester un petit jeu éducatif anti-tabac créé pour l'occasion (Song *et al.*, 2013). À chaque erreur dans celui-ci, leur avatar vieillissait pour montrer les conséquences du tabagisme sur la santé à long terme. Par rapport à une condition contrôle dans laquelle les participants n'étaient pas confrontés à ce SP craint, ces étudiants percevaient davantage les risques qu'ils encouraient et avaient plus l'intention d'arrêter de fumer. Pour aller plus loin encore, d'autres chercheurs utilisent non pas une photo vieillie des participants pour évoquer leur soi futur, mais un véritable personnage en réalité virtuelle. Équipés d'un casque, les participants sont placés face à un « miroir » virtuel et invités à réaliser quelques exercices physiques ou à répondre à des questions tandis qu'ils observent dans le miroir

¹² Miller, Chang, Wang, Beier, & Klisch (2011), p. 1427, notre traduction.

une version plus âgée d'eux-mêmes qui effectue les mêmes gestes. Cette confrontation directe amène par exemple les individus à choisir d'épargner davantage pour leur retraite (Hershfield *et al.*, 2011), ou de moins tricher à un test (van Gelder, Hershfield, & Nordgren, 2013) par rapport à ceux qui avaient vu dans le miroir un avatar basé seulement sur leur apparence présente. Enfin, une dernière étude propose une approche un peu différente, dans laquelle les participants n'incarnent pas leur soi futur, mais interagissent avec lui (van Gelder, Luciano, Weulen Kranenbarg, & Hershfield, 2015). Grâce au réseau social Facebook, on propose à un groupe de lycéens de devenir « amis » avec un avatar qui soit les représente aujourd'hui, soit représente celui ou celle qu'ils seront quinze ans plus tard (toujours grâce à la procédure de vieillissement de photo initiée par Hershfield *et al.*). Pendant une semaine, ces avatars vont initier chaque jour un dialogue avec les participants, en leur posant des questions sur leurs activités quotidiennes, leurs loisirs, etc. soit dans le présent pour l'avatar présent (« décrivez ce que vous avez fait hier » par exemple), soit dans le futur pour l'avatar futur (« imaginez ce que vous ferez dans trois ans lors d'une journée comme aujourd'hui »). À nouveau, les auteurs concluent à un effet positif de cette matérialisation du SP, puisque les jeunes qui ont été confrontés à leur image future rapportent ensuite moins de conduites délinquantes que ceux de la condition contrôle.

Si les études expérimentales faisant appel aux nouvelles technologies et aux environnements numériques sont encore peu nombreuses, leurs résultats semblent prometteurs en confirmant que les « SP visuels » sont un vrai plus pour aider à concrétiser un SP dans l'esprit des individus. Ce champ de recherche est donc amené à se développer puisqu'il permet de définir précisément le SP suggéré aux sujets tout en laissant à ceux-ci la liberté de l'incarner (ou d'interagir avec lui) comme bon leur semble, les autorisant ainsi à s'en emparer plus encore que dans les différentes méthodes d'induction présentées précédemment.

III Conclusion du chapitre 2

Ce chapitre nous a permis d'exposer aussi bien les méthodes de recueil des SP (qu'elles s'appuient sur des questionnaires ou sur une analyse de contenu) que celles permettant de les manipuler, notamment par imagerie mentale. En développant avantages et inconvénients de chacune d'entre elles, nous avons tenté de montrer de quelle manière et dans quelles circonstances elles pouvaient s'avérer pertinentes pour la recherche sur les SP.

Si nous avons placé ces deux approches méthodologiques au même plan dans notre présentation, leur fréquence dans la littérature est loin d'être comparable. Comme le pointent Hoyle et Sherrill (2006), la conception théorique que nous avons des SP comme des éléments du concept de soi susceptibles d'influencer motivation et conduites devrait se traduire par un grand nombre d'études les considérant comme des variables indépendantes. Pourtant, parmi les 76 études qu'ils intègrent dans leur méta-analyse, à peine un tiers s'inscrivent dans cette perspective. Au contraire, la grande majorité des études sur les SP placent ceux-ci en position de variable dépendante, souvent dans un but uniquement descriptif. Ainsi et pour reprendre la conclusion d'Hoyle et Sherrill : « on sait beaucoup de choses sur ce que *sont* les SP, mais relativement peu de choses sur ce qu'ils *font* »¹³. Cette question du rôle motivationnel des SP est celle que nous avons souhaité approfondir dans cette thèse, et à laquelle nous commencerons à apporter quelques pistes de réponse dans le chapitre suivant.

¹³ Hoyle & Sherrill (2006), p. 1662, notre traduction.

Chapitre 3 – Impact affectivo-motivationnel et comportemental des SP

Après avoir abordé dans les deux premiers chapitres théoriques la définition des SP, leurs déterminants et les méthodes d'étude qui permettent leur recueil et leur manipulation, nous allons à présent centrer notre analyse sur les travaux s'intéressant aux conséquences des SP.

Ces derniers ont d'abord un rôle dans l'interprétation des conduites. De même que les autres représentations qui forment le concept de soi de l'individu, ils donnent en effet une dimension supplémentaire aux comportements puisque compétences, caractéristiques, actions ne sont plus évaluées isolément mais insérées dans ce contexte de possibilités (Markus & Nurius, 1986). Le sens donné par un individu à un événement ne sera donc pas le même selon les SP qui lui sont associés. L'obtention d'une bonne note aura ainsi un retentissement bien plus fort chez un adolescent qui rêve de faire de grandes études que chez un jeune qui s'imagine déjà ayant quitté le système scolaire. De la même façon, une contre-performance sportive sera dévastatrice pour un athlète qui craint de voir sa carrière se terminer trop tôt, alors qu'elle sera vite relativisée par un sportif qui n'entretient pas une telle inquiétude.

La deuxième fonction des SP, qui va nous intéresser plus spécialement dans cette thèse, est celle de réguler les conduites. En effet, les visions de soi dans le futur orientent la sélection des comportements en faveur de ceux qui permettront d'atteindre des SP désirés ou d'éviter des SP craints (Markus & Ruvolo, 1989). Dans le cadre d'un parcours professionnel par exemple, le métier que nous souhaitons à terme exercer ou les valeurs auxquelles nous redoutons de renoncer vont guider nos choix, nous amener à adopter certaines stratégies et à en délaissier d'autres. Il est probable néanmoins que tous les SP ne soient pas aussi motivants : déterminer ce qui rend un SP plus ou moins efficace pour impulser la conduite sera l'objectif de la suite de ce travail. Ce chapitre

débutera donc par la présentation des répercussions affectives des SP puis se centrera sur leur impact motivationnel et comportemental, en essayant de dégager les caractéristiques susceptibles de moduler celui-ci.

I Conséquences des SP sur le plan affectif

Dès les premières théorisations des SP, il a été suggéré qu'ils étaient porteurs d'affect et que leur présence à l'esprit d'un individu pouvait suffire à modifier son état d'humeur ou son bien-être psychologique (Markus & Nurius, 1986). L'évocation d'un SP conduirait en effet à ressentir une partie des émotions positives ou négatives associées à celui-ci, ce qui en retour aurait un impact sur la motivation ou les performances des individus (Markus & Ruvolo, 1989). Rendre accessible un ou des SP désiré(s) conduirait donc à un état affectif positif, à l'inverse de l'accessibilité d'un ou des SP craint(s) qui serait synonyme d'émotions négatives. Si ce postulat n'a jamais été remis en question théoriquement, il n'a pas non plus été testé par les premiers auteurs et les études s'attachant explicitement à mesurer l'impact affectif de tel ou tel type de SP sont finalement peu nombreuses.

La majorité des études s'intéressant à l'impact de l'induction de SP sur les émotions le font dans le cadre des travaux sur le Meilleur Soi Possible (MSP), dont nous avons brièvement présenté la philosophie dans le chapitre sur les méthodes. Pour rappel, ceux-ci se basent sur une procédure d'imagerie inspirée des travaux de Ruvolo et Markus (1992) afin d'amener les participants à mobiliser le SP qu'ils désirent le plus, le futur dans lequel ils pourraient dire avoir pleinement réussi leur vie. L'état affectif des individus est mesuré avant et après cet exercice, généralement grâce à la PANAS (*Positive And Negative Affect Schedule*), complétée parfois par d'autres mesures. Dans toutes les études développées ci-dessous, la condition avec imagerie du MSP est comparée à une condition contrôle dans laquelle les participants doivent raconter leurs activités quotidiennes. Une troisième condition est présente dans certaines expériences dans le but de comparer le MSP à un autre exercice utilisé couramment en psychologie positive et qui consiste à identifier les éléments positifs de sa vie (e.g., Peters, Meevissen, & Hanssen, 2013 ; Sheldon & Lyubomirsky, 2006). Nous ne

rentrerons pas dans les détails de la procédure et des résultats obtenus pour cette condition en nous contentant d'indiquer que ses effets bénéfiques pâlisent toujours en comparaison de ceux obtenus grâce au MSP. De nombreux résultats empiriques révèlent en effet que la mobilisation du MSP conduit, en comparaison aux autres conditions, à une plus grande augmentation du confort psychologique et des émotions positives tant sur le court que sur le long terme (e.g., Peters, Flink, Boersma, & Linton, 2010).

Dans ces travaux, certains auteurs se contentent de faire réaliser une seule fois la tâche d'imagerie à leurs participants avant de mesurer les conséquences affectives immédiates de celle-ci (e.g., Enrique Roig, Molinari, Miralles Tena, Gisbert Muñoz, & Bretón López, 2015 ; Renner, Schwarz, Peters, & Huibers, 2014). Les résultats de ces études indiquent qu'imaginer son MSP conduit immédiatement à une augmentation des émotions positives et tend à faire baisser les attentes de résultats négatifs (Enrique Roig *et al.*, 2015). En outre, cette hausse des affects positifs est bien supérieure à celle obtenue dans une condition contrôle, et cet exercice est également protecteur face à une induction expérimentale d'affect négatif (Renner *et al.*, 2014). Ces études sont souvent des pré-tests ou la première étude d'une série, puisque les chercheurs qui travaillent sur le MSP se placent tous dans une perspective clinique. La majorité d'entre eux souhaite donc rendre compte de l'efficacité de la méthode du MSP à plus long terme, en répétant la procédure d'imagerie pendant quelques jours ou quelques semaines. Sheldon et Lyubomirsky (2006) par exemple obtiennent d'abord le même résultat que celui présenté ci-dessus en montrant qu'imaginer son MSP conduit à une plus grande augmentation de l'affect positif que dans une condition contrôle. Ils proposent ensuite à leurs participants de répéter cette tâche d'imagerie autant de fois qu'ils le souhaitent pendant un mois : à nouveau, on constate une hausse des émotions positives dans la condition MSP, une hausse modérée par la motivation intrinsèque des participants à se prêter à l'exercice d'imagerie. Réaliser celui-ci une fois par semaine pendant un mois conduit non seulement à ressentir plus d'affects positifs mais aussi à rappeler davantage de situations de *flow* (c'est-à-dire d'engagement total dans une activité qui paraît alors stimulante et gratifiante, voir par exemple

Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014), et ce, que la tâche d'imagerie soit réalisée en laboratoire, à domicile ou en ligne (Layous, Nelson, & Lyubomirsky, 2013). Le MSP ne permet pas seulement aux individus de ressentir davantage d'émotions positives, il agit également sur un trait de personnalité, l'optimisme (Peters, Flink, Boersma, & Linton, 2010). Plusieurs études montrent en effet que le MSP permet d'augmenter le niveau d'optimisme dispositionnel aussi bien après une première session qu'après quelques jours d'exercices quotidiens, indépendamment de l'état d'humeur positif qu'il induit (Meevissen, Peters, & Alberts, 2011 ; Peters *et al.*, 2013). Les principales conséquences affectives du MSP sont donc liées à des émotions positives, qu'elles relèvent d'un état d'humeur ou qu'elles soient le corollaire d'un trait de personnalité. Une étude récente semble cependant indiquer qu'une intervention de type MSP peut également aboutir à une diminution des émotions négatives. Dans ce cas, on constate non seulement une hausse des affects positifs liée à une augmentation du niveau d'optimisme, mais également une baisse des affects négatifs, liée cette fois à une diminution des symptômes dépressifs (Liau, Neihart, Teo, & Lo, 2016).

Notons qu'il ne suffit pas de lire ou d'entendre le récit d'événements positifs pouvant nous arriver pour se trouver de bonne humeur. Holmes, Lang et Shah (2009) constatent ainsi une augmentation des émotions positives et une diminution de l'anxiété chez des participants qui sont invités à se projeter dans des événements futurs positifs, tandis qu'un tel impact n'est pas observé dans une condition contrôle où des participants doivent seulement écouter et analyser verbalement les énoncés proposés.¹⁴ De la même façon, imaginer un événement personnel négatif conduit à une augmentation de l'anxiété auto-rapportée, alors que la simple prise de connaissance de cet événement sans procédure d'imagerie n'a pas de conséquences affectives (Holmes & Mathews, 2005). Ce résultat ainsi que les déductions que l'on peut faire des travaux sur le MSP nous incitent à considérer qu'imaginer un SP craint aurait nécessairement des conséquences émotionnelles négatives. Il existe pourtant beaucoup moins de travaux s'intéressant à ce versant de l'impact affectif

¹⁴ Cette étude n'entre pas totalement dans le champ théorique des SP puisque les scénarios présentés aux participants ne sont pas formulés au futur. Ceux-ci sont cependant suffisamment proches des consignes utilisées dans les études précédentes pour qu'on s'autorise à la mettre en parallèle avec celles-ci.

des SP et en particulier très peu d'expériences basées sur l'induction d'un SP négatif. Ceci s'explique probablement par de légitimes considérations éthiques (faire imaginer à un individu son « pire SP » ne pourrait se faire à la légère), ainsi que par l'absence d'intérêt clinique de la notion (à quoi bon tenter faire imaginer à des patients une situation future dont on suppose qu'elle renforcera leurs émotions ou pensées négatives ?).

Le rôle des SP négatifs mériterait pourtant d'être étudié plus avant, comme en témoignent notamment deux études s'intéressant à l'impact de l'écart entre soi présent et SP désiré ou craint sur l'état émotionnel des individus. En 1987, Ogilvie demande à des étudiants d'identifier leurs SP le plus désiré et le plus craint, et d'évaluer à quel point ils s'en sentent proches au moment présent. Les analyses statistiques révèlent alors que si les individus ressentent bien davantage de satisfaction envers leur vie lorsqu'ils sont proches de leur SP désiré, c'est surtout la distance de leur SP craint qui prédit cet état de confort psychologique. Les résultats vont à l'encontre des théories naïves : l'auteur indique par exemple que dans une étude préliminaire, 89% des répondants jugeaient comme plus important pour leur bonheur futur de s'approcher de leurs SP désirés que de s'éloigner de leurs SP craints. Ils sont pourtant confirmés dans une autre étude qui montre que l'écart entre soi présent et SP craint prédit sentiments dépressifs, anxiété et culpabilité (Carver, Lawrence, & Scheier, 1999).

Quelques autres travaux mettent en lien plus directement SP craints et affects négatifs. Dans une étude corrélationnelle auprès d'étudiants, on remarque notamment que les sujets dépressifs, qui rapportent des méthodes de coping reposant davantage sur le désengagement, considèrent aussi les SP craints proposés dans un questionnaire fermé comme plus probables pour eux que ne le font les sujets en bonne santé psychologique (Penland, Masten, Zelhart, Fournet, & Callahan, 2000). Plusieurs recherches auprès de personnes malades montrent également que plus celles-ci ont de SP craints liés à leur maladie, plus elles sont déprimées. Cette constatation se vérifie par exemple avec des individus psychotiques (MacDougall, Vandermeer, & Norman, 2015) ou souffrant de douleurs chroniques (Morley, Davies, & Barton, 2005). Deux études dans le domaine de santé viennent pourtant remettre en question l'idée qu'un SP craint entraîne nécessairement des conséquences

émotionnelles négatives. Il a en effet été montré que plus des personnes âgées en bonne santé listaient de SP négatifs dans ce domaine (lors d'un entretien semi-directif selon la méthodologie consacrée pour cette population), moins elles déclaraient souffrir de symptômes dépressifs (Bolkan, Hooker, & Coehlo, 2015). Résultat quelque peu différent mais tout aussi intéressant dans une seconde étude (Cheng, Fung, & Chan, 2009). Cette fois ce sont bien les participants qui décrivent le SP le plus positif dans les domaines de la santé et de la vie sociale qui rapportent davantage de bien-être psychologique au moment de la passation initiale du questionnaire. Au bout de douze mois pourtant la courbe s'est inversée et ce sont les personnes qui décrivaient un SP négatif un an plus tôt qui expriment désormais davantage de bien-être – c'est-à-dire des affects plus positifs, plus de satisfaction envers leur vie et moins de symptômes dépressifs. Ce résultat amène les auteurs à considérer qu'envisager le pire pour son futur peut être un principe bénéfique à moyen terme. Les deux études décrites ici portent sur une population identique, les personnes âgées, dont on sait que les SP liés à la santé (et au déclin de celle-ci) représentent une grande part des projections dans le futur (e.g., Cross & Markus, 1991). Envisager des SP craints dans ce domaine serait donc pour elles une preuve de réalisme quant à leur futur et une source de bien-être quand elles se donnent comme objectif de les éviter, puis s'aperçoivent qu'elles ont été trop pessimistes. Ces résultats corrélacionnels mériteraient d'être vérifiés, à la fois sur d'autres populations (et donc probablement avec des SP dans d'autres domaines) mais aussi avec une approche plus longitudinale, qui permettrait d'examiner des effets à plus long terme encore. Ils nous amènent en tout cas à retenir l'hypothèse que des SP craints peuvent être source de bien-être psychologique lorsqu'ils sont adaptés au contexte dans lequel évolue l'individu.

Nous avons présenté les résultats dont nous disposons quant à l'impact affectif des SP désirés et craints; rares sont les études qui ont cherché à aller plus loin que ces premières constatations. Quelques travaux croisant la valence des SP avec d'autres caractéristiques de ceux-ci (en particulier leur perspective d'évocation ou le sentiment de contrôle qui leur est associé) existent

néanmoins mais, leurs résultats s'inscrivant à chaque fois dans un ensemble plus global prenant en compte aussi bien des mesures émotionnelles que motivationnelles et de performance, nous les présenterons dans la seconde partie de ce chapitre.

II Répercussions motivationnelles et comportementales des SP

Si nous avons choisi de traiter, dans une première partie, de l'impact affectif des SP, c'est que ce dernier n'est sans doute pas sans lien avec leurs conséquences sur les plans motivationnel et comportemental, les émotions et affects constituant sans nul doute de puissants régulateurs des conduites (e.g., Carver & Scheier, 1990). Or, notre second objectif – et celui qui constitue le cœur de ce chapitre – est précisément de faire état des travaux qui s'intéressent aux SP en tant que sources motivationnelles susceptibles d'impulser les conduites. À cet égard, un examen rapide de la littérature empirique permet de constater que tous les SP ne présentent pas le même pouvoir motivationnel, certains pouvant même se révéler totalement inefficaces pour inciter le sujet à agir. Nous avons ainsi identifié plusieurs caractéristiques qui semblent critiques lorsqu'il s'agit de prédire l'impact motivationnel et comportemental des SP. Elles sont au nombre de sept : la valence des SP, leur caractère équilibré, leur saillance, leur degré d'élaboration, l'écart qu'ils présentent avec le soi actuel, leur perspective d'évocation et enfin le sentiment de contrôle de l'individu quant au fait de les atteindre ou de les éviter. Cette partie sera donc consacrée à l'évocation successive des travaux se rapportant aux effets de ces différents attributs.

A – Valence des SP

Nous l'avons déjà présentée comme le principal déterminant de l'impact affectif des SP, ou en tout cas comme celui qui a le plus retenu l'attention des chercheurs : la valence des SP est la première caractéristique dont nous tenterons d'identifier l'impact. L'opposition entre SP craints et SP désirés était un élément important de la théorie de Markus et Nurius (1986), mais l'impact motivationnel et comportemental de ces deux types de SP demeure un objet de discussion dans les recherches actuelles. Ainsi peut-on identifier au moins deux modèles théoriques qui rendent compte

des effets de la valence du SP, lesquels conduisent à des prédictions dans certains cas contradictoires.

Le premier modèle, développé notamment par Markus et Ruvolo (1989) ou Cross et Markus (1994), s'appuie sur la notion de concept de soi de travail, définie comme l'ensemble des connaissances liées à soi temporairement activées et accessibles, donc à même de guider la conduite. Selon ce modèle, lorsque ce sont des SP désirés qui sont rendus accessibles, ceux-ci conduisent à une augmentation des affects positifs et surtout sont à même de guider les conduites de l'individu, ce qui entraîne une optimisation des performances individuelles. Au contraire, lorsque ce sont des SP craints qui sont activés, les pensées négatives qui leur sont associées envahissent le soi de travail au point de ralentir et de désorganiser l'activité de l'individu (Martinot, 2008 ; Ruvolo & Markus, 1992).

Le second modèle, dont on peut repérer l'essence dès l'article princeps de Markus et Nurius (1986), est sans doute celui qui demeure le plus prégnant dans la littérature. Ici, plus question d'opposition entre sois positifs et négatifs, tous les SP sont considérés comme des moteurs pour impulser l'action et orienter les conduites. On suppose alors que les sois désirés entraîneront des comportements d'approche, alors que les sois craints déclencheront des stratégies d'évitement (Carver, Lawrence, & Scheier, 1999 ; Hoyle & Sherrill, 2006). Hoyle et Sherrill proposent notamment de concevoir les SP comme des cibles de comparaison, les standards comportementaux qu'ils proposent permettant de s'évaluer dans le présent et donc de mettre en œuvre des processus d'autorégulation. Ce modèle qui s'inscrit dans le cadre de la théorie du contrôle de Carver et Scheier (1981) suppose donc que le constat d'un écart entre le soi actuel et un SP désiré conduira à la mise en œuvre de stratégies pour réduire celui-ci, et s'approcher au maximum de ce SP. En revanche, pour les SP craints, l'objectif sera d'augmenter le plus possible l'écart existant, pour éloigner définitivement la possibilité que ce futur se réalise et finalement atteindre le SP désiré qui lui est antagoniste (Carver *et al.*, 1999 ; Carver & Scheier, 2002 ; Higgins, 1996).

Ces deux modèles amènent à des prédictions similaires quant à l'impact motivationnel et comportemental des SP positifs : dans les deux cas, on suppose que ceux-ci auront une influence bénéfique. Notons tout de même que le modèle d'autorégulation précise la nécessité d'un écart entre le soi présent et le SP pour que les stratégies comportementales appropriées soient mises en place, alors que cette condition ne s'applique pas au modèle de Markus et Ruvolo. Pour les SP négatifs en revanche les deux conceptions s'opposent, le second modèle les jugeant tout aussi capables d'impulser l'action que les SP positifs tandis que le premier leur prédit un effet délétère sur la motivation et les performances. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les études sur l'impact affectif des SP concluent dans leur grande majorité à une influence négative des SP craints : cette constatation est peut-être ce qui a retenu les chercheurs de se pencher plus avant sur le rôle de ceux-ci, en partant du principe qu'ils seraient tout aussi nuisibles pour la motivation et les performances qu'ils le sont émotionnellement (Oyserman, Destin, & Novin, 2015). Les études comparant SP craints et SP désirés sont donc rares, en particulier si on cherche à s'appuyer sur des travaux non seulement corrélationnels mais aussi expérimentaux.

En soutien du modèle théorique de Markus et Ruvolo (1989), on trouve notamment quelques études de terrain portant sur des conduites délinquantes ou risquées. Oyserman et Markus (1990a, 1990b) observent d'abord grâce à la passation d'un questionnaire ouvert auprès d'adolescents que les jeunes les plus enclins à la délinquance sont ceux qui évoquent le plus de SP craints liés à la criminalité. Ce résultat est répliqué 25 ans plus tard, par des chercheurs qui montrent cette fois que les SP possibles craints liés à la criminalité modèrent la relation négative entre l'influence de pairs délinquants et les conduites transgressives (Pierce, Schmidt, & Stoddard, 2015). Les jeunes adultes emprisonnés pour des faits de délinquance, dont le risque de récidive est très important, évoquent du reste spontanément un nombre élevé de sois liés à la criminalité dans leurs SP craints, alors que ceux-ci sont fortement minoritaires par rapport à ceux liés aux domaines familial et professionnel dans leurs SP désirés (Meek, 2011). De même, les jeunes qui rapportent le plus de SP craints liés à l'alcoolisme sont aussi ceux qui disent consommer le plus d'alcool au moment de

l'enquête (Quinlan, Jaccard, & Blanton, 2006). Ces études sont une base de réflexion mais leur caractère transversal et corrélational ne permet pas réellement d'en tirer de conclusions sur l'impact des SP craints.

Il existe néanmoins des résultats expérimentaux à l'appui de cette première option théorique, obtenus en 1992 par Ruvolo et Markus. Nous avons déjà présenté la procédure de leur étude dans le chapitre précédent, puisqu'elle était également la première à utiliser l'induction des SP par imagerie ; pour rappel, il s'agissait de comparer l'impact motivationnel de SP de réussite et d'échec, dont l'activation était rendue possible par un exercice d'imagerie mentale. Il est alors proposé aux participants de réaliser une tâche dite « de persistance » (copier des nombres de sa main non-dominante pendant une durée laissée libre, étude 1a) ou une tâche « d'effort » (entourer tous les « e » d'un texte de faux mots, étude 1b). Dans les deux cas, ce sont les individus placés dans la condition « réussite » qui obtiennent les meilleures performances à ces tâches, les sujets de la condition « échec » se situant soit au même niveau soit à un niveau inférieur à ceux d'une condition contrôle sans imagerie. Une seconde étude indique que les participants ayant évoqué une réussite future sont aussi plus rapides que ceux ayant imaginé un échec lorsqu'on leur demande d'endosser des SP positifs ou de rejeter des SP négatifs. En résumé, la manipulation expérimentale a bien rendu plus accessibles au sein de du concept de soi de travail des individus des représentations de soi positives pour les uns et négatives pour les autres. De manière assez étonnante, la nouveauté que représente ce résultat par rapport aux premières conceptualisations théoriques des SP n'est jamais discutée, et aucune réplique expérimentale n'a été publiée par la suite (Oyserman *et al.*, 2015).

Si ces premières recherches ne laissent pas transparaître le rôle moteur des SP craints dans la régulation des conduites et pourraient nous amener à trancher en faveur du modèle proposé par Markus et Ruvolo, un ensemble d'études plus récentes nous incite à poursuivre notre réflexion. En effet, plusieurs d'entre elles concluent à un rôle motivationnel tout aussi avantageux des SP positifs et négatifs. C'est le cas en particulier de deux interventions dans le domaine de la santé et plus spécifiquement de l'exercice physique. La première d'entre elles s'intéresse à un potentiel rôle des SP

pour encourager des étudiants à davantage de pratique sportive (Ouellette, Hessling, Gibbons, Reis-Bergan, & Gerrard, 2005). L'amorçage des SP positifs ou négatifs se fait grâce à une tâche d'imagerie durant laquelle les participants sont invités à se projeter dans un futur où ils seraient soit très dynamiques et en bonne santé, soit en mauvaise condition physique et sédentaires. On remarque d'abord que cette mise en situation n'a d'effet qu'auprès des sujets qui ont des scores élevés sur l'échelle de considération des conséquences futures. Pour ces derniers, visualiser un SP sportif ou au contraire très peu actif est tout aussi bénéfique puisqu'on observe dans les deux conditions la même augmentation du nombre d'activités physiques réalisées un mois plus tard. Les auteurs décident d'ailleurs d'exclure l'opposition entre SP craints et désirés de la suite des analyses statistiques. Quelques années plus tard, une seconde étude reprend exactement les mêmes consignes expérimentales tout en y ajoutant une condition contrôle sans imagerie de SP (Murru & Martin Ginis, 2010). Huit semaines après la manipulation, les deux groupes d'étudiants ayant imaginé un SP (qu'il soit sportif ou inactif) rapportent faire davantage d'exercice que ceux de la condition contrôle, sans qu'ils se différencient l'un de l'autre. En accord avec la théorisation en termes de buts d'approche et d'évitement, SP désirés comme craints semblent impulser pareillement les comportements.

Ce panorama ne serait pas complet sans citer quelques études qui vont plus loin dans la réhabilitation des SP craints, puisqu'elles concluent cette fois à un impact supérieur de ceux-ci dans la régulation des conduites. La première d'entre elles est relativement proche des deux interventions présentées ci-dessus puisqu'elle s'intéresse également aux changements dans la pratique physique d'étudiants après l'induction de SP (Hoyle & Sherrill, 2006). La tâche d'imagerie se déroule de manière quelque peu différente (nous avons eu l'occasion d'en présenter les consignes dans le chapitre sur les méthodes, p. 60) mais les contenus des SP positif et négatif proposés sont les mêmes que précédemment. Cette étude ne comporte pas en revanche de mesure de l'évolution des comportements sur le long terme, mais seulement un recueil des intentions d'action immédiatement après la tâche d'imagerie. Les participants sont en effet interrogés sur leur volonté de s'inscrire à différents ateliers thématiques (sur la nutrition par exemple), puis sur leur souhait d'être

accompagné par un coach sportif, et on observe finalement s'ils saisissent ou non l'opportunité d'emporter avec eux des brochures informatives. La prise en compte simultanée de ces trois mesures permet aux chercheurs d'établir un indice d'autorégulation comportementale. Si on observe bien un effet bénéfique du SP négatif sur cet indice, ce n'est pas le cas pour le SP positif dont l'impact ne diffère pas de celui obtenu dans la condition contrôle sans imagerie. Une explication est proposée : cette absence de différence serait due à la trop grande similarité du soi présent et de ce soi désiré, qui n'incite pas à la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation. Une seconde étude menée auprès d'étudiantes, cette fois avec des SP non plus liés au sport mais plutôt à l'apparence physique, présente des résultats similaires (Dalley & Buunk, 2011). Lorsqu'on propose aux participantes d'imaginer soit le corps qu'elles espèrent avoir dans le futur (les analyses de contenu montrent qu'il s'agit le plus souvent d'être mince), soit celui qu'elles craignent d'avoir (généralement être en surpoids), ce sont celles qui ont visualisé leur SP craint qui ont le plus l'intention de contrôler leur alimentation dans le but de maigrir. Comparativement aux jeunes filles ayant imaginé un corps qu'elles désirent obtenir, celles qui ont vu une image d'elles-mêmes qu'elles redoutent font également des choix plus diététiques dès la fin de l'expérience puisqu'elles sont plus nombreuses à choisir un snack « allégé » au lieu d'une barre chocolatée classique. À nouveau, l'écart entre le soi présent et le SP imaginé semble être une variable déterminante.

Les divergences observées quant à l'impact des SP négatifs conduisent Quinlan, Jaccard et Blanton (2006) à proposer l'idée que les SP craints pourraient servir deux fonctions. Ils auraient dans certains cas un rôle de confirmation, l'anticipation d'un futur négatif entraînant dans le présent des comportements aux conséquences délétères. À l'inverse, ils seraient dans d'autres occasions source de motivation à l'évitement, les individus mettant en œuvre des comportements pour se détacher de cette vision négative de leur futur. Le déclenchement de l'un ou l'autre de ces processus dépendrait de variables personnelles ou contextuelles dont les auteurs ne font pour le moment que supposer l'influence. Cette théorisation comme les études montrant un impact positif des SP craints sur les comportements ayant toutes pour point commun d'avoir été menées dans le domaine de la santé,

on est néanmoins en droit de se demander si les résultats ainsi obtenus seraient transférables à d'autres sphères (académique ou professionnelle, sociale, etc.). Cette question reste pour le moment en suspens et devra être adressée dans des recherches ultérieures.

Plusieurs variables modératrices des effets de la valence des SP ont également été mises à jour. Nous avons mentionné l'écart entre soi présent et soi futur, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement, mais on retrouvera notamment une interaction avec la valence dans les études sur le sentiment de contrôle quant à la réalisation du SP. Très récemment, Oyserman, Destin et Novin (2015) mettent l'accent dans une série d'études sur une variable susceptible selon eux d'expliquer les incohérences de la littérature en ce qui concerne l'impact des SP craints : le contexte dans lequel les sois futurs sont évoqués. En s'inscrivant dans le cadre de la cognition située (e.g., Semin & Smith, 2013 ; Smith & Semin, 2007), ils supposent que la congruence entre le SP et la manière dont l'individu perçoit son contexte de réalisation décide de son impact motivationnel. En résumé, un SP positif serait motivant dans un contexte de réussite, alors qu'un SP négatif aurait une influence positive dans un contexte où c'est l'échec qui est le plus probable. Quatre expériences auprès d'étudiants permettent de tester cette hypothèse avec différentes variables motivationnelles ou de comportement. À chaque fois, une procédure d'imagerie en deux temps induit d'abord chez les participants l'idée que la réussite universitaire est une formalité (contexte de réussite), ou que les difficultés à surmonter seront très importantes pour tous (contexte d'échec). Ils sont ensuite amenés à imaginer soit un SP de réussite, soit un SP d'échec universitaire. Les résultats obtenus vont dans le sens de l'hypothèse initiale puisque les étudiants ayant imaginé l'échec dans un contexte difficile ou la réussite dans un contexte favorable sont ceux qui ont l'intention de mettre le plus de comportements en œuvre pour réussir à l'université (étude 1), de passer le plus de temps à travailler dans la semaine suivant l'expérience (étude 2) et de commencer le plus tôt à réviser pour leurs examens terminaux (étude 3). C'est donc bien la correspondance entre SP et contexte qui conduit à chaque fois à plus de motivation et de meilleures performances. Cette première série d'études demandera à être confirmée par la suite, en particulier en la testant dans des situations plus

écologiques où contextes d'échec ou de réussite n'auront pas à être induits expérimentalement. Elle témoigne néanmoins d'un intérêt persistant pour la compréhension du rôle de la valence des SP. S'il est peu probable que celui-ci puisse être expliqué par l'action d'une seule variable comme ces travaux le laissent supposer, c'est plutôt une combinaison de facteurs qui devra être envisagée. Il reste alors à construire un modèle intégrateur capable de rendre compte de l'ensemble des conséquences motivationnelles et comportementales des SP craints et désirés.

Nous avons pour le moment occulté un dernier aspect que certaines des études présentées (e.g., Murru & Martin Ginis, 2010 ; Ouellette *et al.*, 2005) peuvent néanmoins suggérer : pour s'assurer d'un impact motivationnel maximal de la projection future dans un domaine, le mieux ne serait-il pas de combiner dans une même vision SP positif et négatif ? Cette association renvoie à ce que les chercheurs ont appelé les « SP équilibrés » (*balanced PS*), une notion dont nous allons tenter de comprendre l'intérêt.

B – SP équilibrés

Pour Oyserman et Markus (1990b), « un soi possible donné aura une efficacité motivationnelle maximale lorsqu'il sera compensé ou équilibré par un soi possible contraire dans le même domaine »¹⁵. Cette association des représentations à la fois positives et négatives d'un même événement semble présenter plusieurs avantages sur le plan motivationnel. On peut ainsi faire l'hypothèse qu'un SP ainsi « dédoublé » conduira naturellement à deux fois plus de motivation, la somme des deux éléments qui le compose ayant davantage de poids qu'un SP isolé, qu'il soit positif ou négatif (Hoyle & Sherrill, 2006). Vouloir réussir son année universitaire par exemple sera d'autant plus motivant que ce désir est associé à la crainte d'échouer dans ses études, la présence du SP craint permettant de focaliser l'individu sur un objectif qui aurait pu passer au second plan face à des tentations de récompenses à plus court terme (entretenir sa vie sociale, préparer ses vacances, etc.). À l'inverse, l'association d'un SP craint avec son équivalent désiré évitera au sujet d'être submergé

¹⁵ p. 146, notre traduction.

par l'anxiété qui aurait pu naître de la simple présence de celui-ci, sans contrepartie positive à laquelle se raccrocher (Markus & Ruvolo, 1989). La combinaison en un même SP de buts d'approche et d'évitement devrait aussi permettre la sélection et la mise en œuvre des stratégies d'action les plus optimales (Oyserman & Fryberg, 2006 ; Oyserman & James, 2009). En se concentrant sur des moyens d'action qui l'amèneront à la fois à atteindre un objectif mais également à éviter la réalisation de l'événement inverse, l'individu aura toutes les cartes en main pour choisir des stratégies dont il mesurera toutes les conséquences positives comme négatives, là où la simple mobilisation d'un SP désiré pourrait susciter des actions risquées et entraîner des répercussions négatives imprévues, sources de surprise voire de déception (Oyserman & Fryberg, 2006).

La notion de SP équilibré apparaît assez tôt dans les écrits théoriques et, contrairement à un certain nombre de caractéristiques que nous détaillerons ci-après, elle ne tardera pas à être exploitée dans les études de terrain qui suivront. La première étude à en faire mention est celle menée par Oyserman et Markus (1990a) auprès d'une population de jeunes plus ou moins délinquants. À partir d'un questionnaire fermé auquel répondent ces adolescents, les auteurs appariaient leurs SP attendus et leurs SP craints, en catégorisant ceux-ci selon les six domaines d'appartenance que nous avons évoqués dans le chapitre précédent. Deux SP étaient alors considérés comme pouvant être regroupés en un SP équilibré s'ils évoquaient le même événement de manière positive et négative. Par exemple, le SP attendu « réussir mon année scolaire » pouvait être contrebalancé par le SP craint « quitter l'école », tandis qu'« avoir beaucoup d'amis » pouvait s'opposer à « être seul ». Dans cette première étude corrélacionnelle, le but était de mettre en lien équilibre des SP et degré de délinquance : conformément aux attentes des auteurs, on observe que les jeunes considérés comme les plus délinquants sont aussi ceux qui ont le moins de SP équilibrés. Une seconde publication confirmera ce résultat quelques années plus tard, tout en inscrivant l'équilibre des SP dans un modèle plus complexe de prédiction des conduites délinquantes (Oyserman & Saltz, 1993).

Toujours en utilisant la même méthode d'appariement, l'équipe d'Oyserman s'intéresse ensuite à l'impact des SP équilibrés sur les performances scolaires. L'équilibre est une notion importante dans leur programme d'intervention à destination des collégiens issus de milieux difficiles, les chercheurs se félicitant notamment que ce dernier permette d'augmenter le nombre de SP équilibrés mentionnés par les adolescents (e.g., Oyserman, Bybee, & Terry, 2006). Les résultats corrélacionnels tirés de ces interventions en classe vont toujours dans le même sens : avoir des SP équilibrés est un prédicteur de l'engagement en classe (e.g., Oyserman, Gant, & Ager, 1995). Plus les participants ont de SP équilibrés, plus ils passent de temps à travailler (Oyserman *et al.*, 2006 ; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004) mais aussi mieux ils se comportent en classe, deux facteurs qui contribuent finalement à une augmentation de leur moyenne à la fin de l'année scolaire (Oyserman *et al.*, 2006).

Ces travaux forment un ensemble cohérent et semblent donc corroborer le postulat avancé dans la littérature quant à l'impact motivationnel supérieur des SP équilibrés. On déplore cependant le fait que la notion d'équilibre des SP n'ait donné lieu qu'à très peu de travaux autres que ceux de l'équipe d'Oyserman (Frazier, Hooker, Johnson, & Kaus, 2000). La méthodologie développée par celle-ci est en effet loin d'être exempte de défauts et certains auteurs vont jusqu'à remettre en cause ses résultats, qui pourraient n'être qu'un artéfact dû à la manière dont l'équilibre y est mesuré (e.g., Aloise-Young, Hennigan, & Leong, 2001 ; Quinlan *et al.*, 2006). On remarque par exemple que les individus tendent à envisager davantage de SP désirés que de SP craints, un penchant qu'on retrouve régulièrement dans les études utilisant des questionnaires ouverts pour comptabiliser les SP (e.g., Cross & Markus, 1991 ; Dunkel & Anthis, 2001). Plus que le nombre de SP véritablement « équilibrés », c'est peut-être simplement la capacité des individus à évoquer des SP aussi bien positifs que négatifs qui pourrait être à l'origine des effets bénéfiques reconnus dans les études corrélacionnelles précédemment citées. Robinson, Davis et Meara (2003), en discussion d'une étude qui a échoué à reproduire les résultats d'Oyserman, avancent également l'idée que l'équilibre ne pourrait être motivant que dans certains domaines. Si on voit bien par exemple le lien entre craindre d'être seul et

souhaiter fonder une famille, cette association semble moins évidente pour des désirs ou des craintes plus matérielles. Les auteurs citent l'exemple d'un individu qui pourrait trouver beaucoup de ressources motivationnelles dans sa crainte de tomber dans la pauvreté, alors qu'à l'inverse le fait de devenir fortuné n'est pas du tout un moteur pour lui. Enfin, l'ensemble des résultats obtenus par Oyserman et ses collaborateurs l'ont été auprès de populations défavorisées et/ou de minorités ethniques, avec des jeunes qui percevaient l'échec comme normatif pour leur groupe (Martinot, 2004). Les SP équilibrés auraient-ils le même intérêt dans une population qui dispose majoritairement de SP positifs ?

L'appariement strict des SP positifs et négatifs tel qu'il est réalisé par Oyserman et son équipe est dans tous les cas à remettre en cause : si c'est seulement un manque de rigueur méthodologique qui lui est dans un premier temps reproché, celui-ci pourrait finalement masquer l'absence d'intérêt réel de la notion d'équilibre. D'autres études sont donc nécessaires pour permettre de trancher expérimentalement sur la validité de ce postulat théorique, en explorant notamment les effets de l'induction de SP équilibrés pour se détacher des études uniquement corrélationnelles réalisées jusqu'à présent. Ces nouveaux travaux devraient aussi permettre d'affiner la définition même des SP équilibrés, pour sortir de la conception jusqu'à présent imposée par la méthodologie adoptée par Oyserman et ses collaborateurs, qui repose sur une opposition stricte entre soi positif et soi négatif dans un même domaine.

C – Saillance des SP

Indépendamment des débats existants dans la littérature autour du rôle motivationnel de la valence des SP, ou de la nécessité de combiner sois positifs et négatifs en une vision équilibrée, l'importance de la saillance des SP ne fait aucun doute pour les chercheurs. Tous s'accordent en effet à dire qu'un SP ne pourra être motivant dans une situation spécifique que lorsqu'il est activé, présent à l'esprit de l'individu à ce moment précis (e.g., Markus & Ruvolo, 1989 ; Ruvolo & Markus, 1992). Cette saillance peut être chronique, si on s'intéresse à des SP centraux dans la définition qu'un individu a de lui-même, ou qui sont très présents dans son environnement et son contexte socio-

culturel (Anthis, 2006). King et Raspin (2004) par exemple jugent qu'un SP est saillant à partir du moment où l'individu consacre un temps important à y penser, et qu'il est pour cet individu à la fois facile à mobiliser et à l'origine d'une image mentale claire. On peut aussi parler de saillance lorsqu'un stimulus extérieur amène subitement à la conscience une représentation de soi dans le futur. Tous les travaux utilisant l'induction de SP (grâce à une procédure d'imagerie par exemple) se basent sur ce postulat : le but n'est pas de créer en quelques minutes un SP qui n'existait pas avant l'expérience, mais plutôt d'activer un SP qui n'était pas prégnant au sein du soi de travail pour qu'il impulse les conduites au moment présent. Pourtant, au-delà des premiers travaux théoriques, la saillance a été très peu étudiée et sa définition même reste à éclaircir, la plupart des chercheurs ne prenant pas la peine de l'explicitier au-delà des quelques éléments évoqués ci-dessus.

Pour comprendre ce qu'on doit mettre derrière ce concept, le plus simple est encore de regarder la manière dont il a été mesuré dans les rares travaux qui s'y sont intéressés. Tous s'inspirent en fait des études de King (King & Raspin, 2004 ; King & Smith, 2004), que nous avons eu l'occasion de présenter dans le précédent chapitre puisqu'elles étaient aussi parmi les premières à utiliser une méthode d'imagerie. La saillance des SP évoqués y est mesurée grâce à trois questions, dont les réponses se font sur des échelles en 6 points allant de « pas du tout » à « tout à fait » : « À quel point était-ce facile pour vous d'imaginer votre vie dans ce scénario ? », « À quel point l'image mentale que vous avez imaginée était-elle claire ? » et « A quelle fréquence pensez-vous à ce SP ? ». On retrouve bien ici les trois dimensions identifiées par les auteurs pour caractériser la saillance des SP : facilité d'imagination, clarté de l'image mentale produite et fréquence de mobilisation du SP. Ces deux études corrélationnelles portent sur le bien-être et la stabilité psychologique d'individus ayant dû faire le deuil d'un SP pour se projeter dans un autre futur : elles montrent que la saillance du soi aujourd'hui désiré est liée positivement au bien-être au temps présent. À l'inverse, lorsque le soi « perdu » ou « impossible » est saillant, les sujets expriment davantage de difficultés psychologiques.

Ces mesures sont reprises quelques années plus tard dans un courant spécifique qui se rapproche de la psychologie du travail : l'étude des sois futurs de travail (*future work selves*), qui

renvoient simplement aux SP désirés dans le domaine professionnel (Strauss, Griffin, & Parker, 2012). Les premières études montrent ainsi que la saillance de ces SP professionnels est liée à davantage de comportements proactifs de carrière (construction de son parcours professionnel, développement de compétences et de réseau) aussi bien dans l'ensemble de la population active (Strauss *et al.*, 2012, étude 1a) que pour des doctorants (étude 1b). Une étude longitudinale toujours auprès de doctorants indique aussi que la saillance des SP désirés professionnels est prédictrice des comportements proactifs de carrière six mois plus tard (étude 2). D'autres travaux ont suivi ces premières recherches, en montrant notamment qu'avoir des SP professionnels désirés saillants conduisait à davantage d'engagement dans son travail et donc à de meilleures performances, que celles-ci soient jugées subjectivement par un supérieur hiérarchique mais aussi objectivement à partir de chiffres de productivité (Lin *et al.*, 2016). Parce qu'elle conduit à un investissement émotionnel important dans son travail, la saillance des SP professionnels peut aussi avoir des conséquences négatives, avec des individus qui seront par exemple plus sensibles aux brimades de superviseurs abusifs (Yu *et al.*, 2016). Enfin, après les travaux de Strauss et ses collaborateurs auprès de doctorants, une seconde étude existe dans le monde universitaire : Taber et Blankemeyer (2015) confirment les résultats obtenus précédemment en montrant que les étudiants qui ont un SP désiré professionnel saillant ont plus de comportements proactifs de carrière, développent davantage leurs compétences en lien avec le métier visé ainsi que les réseaux nécessaires pour s'y insérer à l'avenir. Parce qu'elle se concentre sur les SP professionnels désirés, cette série de travaux ne nous permet pas de juger des conséquences motivationnelles de la saillance des SP craints. Utiliser le même type de mesure de saillance sur des SP aussi bien négatifs que positifs est pourtant tout à fait envisageable et pourra faire l'objet de recherches futures.

Enfin, une méthode autre qu'auto-rapportée existe pour mesurer la saillance d'un SP, en s'intéressant cette fois au degré d'accessibilité de celui-ci. La notion d'accessibilité renvoie à une conception plus restrictive de la saillance, puisqu'il s'agit de la facilité avec laquelle une représentation mentale peut être activée par un stimulus (Higgins, 1996). En d'autres termes, le

degré d'accessibilité d'une image mentale correspond à la quantité de stimulation extérieure nécessaire à la faire passer d'un état latent (présence en mémoire) à un état d'activation et donc d'implication dans les actions et pensées du moment (Eitam & Higgins, 2010). Une distinction peut être faite entre l'accessibilité dite « chronique » et une accessibilité plus momentanée (Higgins, Shah, & Friedman, 1997), ce qui implique que certaines informations ou connaissances sur soi seraient plus facilement activables que d'autres. L'accessibilité d'une attitude ou d'une connaissance est mesurée en relevant le temps mis par le sujet pour l'activer, souvent grâce à une mesure informatisée qui permet de mesurer des temps de réaction.

Une seule étude jusqu'à présent s'est donnée pour objectif d'appréhender l'accessibilité d'un SP grâce à ce type de mesure. En 2003, Norman et Aron souhaitent ainsi déterminer l'impact de l'accessibilité du SP désiré le plus important pour un individu sur la motivation de celui-ci à l'atteindre ou à l'éviter. Une fois ce SP identifié, en plus de la réalisation d'une tâche d'imagerie inspirée de Ruvolo et Markus (1992), les participants sont invités à choisir grâce à une présentation informatisée les caractéristiques relatives à celui-ci au milieu d'attributs renvoyant à des SP moins importants. La vitesse à laquelle ces caractéristiques sont identifiées permet de calculer le degré d'accessibilité du SP cible. Conformément aux attentes, l'étude montre que plus un SP est accessible, plus les individus se déclarent motivés à l'atteindre et prêts à mettre en œuvre des comportements dans ce but. On déplore à nouveau dans cette étude l'absence de mesure d'accessibilité dans la condition « SP le plus craint » (pourtant existante), ce qui prive les chercheurs de l'opportunité d'examiner l'interaction potentielle entre valence et niveau d'accessibilité. En dehors de cette étude corrélacionnelle, il n'existe pas d'autres travaux s'attachant explicitement à mesurer les relations entre l'accessibilité d'un SP et des indices comportementaux. L'hypothèse d'un parallèle entre le fonctionnement du mécanisme d'accessibilité pour les informations sur soi et les attitudes (DeMarree, Petty, & Briñol, 2007 ; Higgins *et al.*, 1997) conforte tout de même la pertinence de cet indice pour prédire motivation et conduites. On sait en effet que les attitudes les plus accessibles sont aussi les plus

durables et les plus prédictives des comportements, ce qui laisse présager – sans exclure la nécessité de le vérifier expérimentalement – qu'il en sera de même pour les SP (DeMarree *et al.*, 2007).

Après la présentation de ces quelques résultats empiriques, on peut tenter de définir la saillance des SP en disant qu'elle regroupe fréquence et facilité d'évocation, ainsi que clarté du SP. Ces trois dimensions sont certes bien corrélées dans les études présentées mais ne sont pourtant pas synonymes : la notion de saillance, telle qu'elle est évaluée actuellement en tout cas, suppose qu'elles aillent toujours de concert. On pourrait aussi choisir de restreindre notre définition en décidant à l'instar de Norman et d'Aron d'aborder la saillance des SP uniquement sous l'angle de son degré d'accessibilité, une mesure à la fois plus objective mais aussi plus difficile à utiliser sur le terrain. Dans tous les cas et quel que soit le parti-pris en termes de définition, il semble d'après les écrits théoriques que la saillance d'un SP soit un prérequis nécessaire à un quelconque impact motivationnel ou comportemental de celui-ci. Ceci supposerait de la prendre systématiquement en compte en tant que variable modulatrice pour examiner le rôle d'autres caractéristiques des SP, une précaution qu'on ne rencontre pas aujourd'hui dans la littérature. À ce jour une seule étude (Strauss *et al.*, 2012, étude 3) teste un effet d'interaction entre la saillance et une autre caractéristique que nous détaillerons ci-après : le degré d'élaboration des SP.

D – Degré d'élaboration des SP

Tout comme la saillance des SP pour laquelle nous avons eu des difficultés à donner une définition consensuelle, le terme d'élaboration peut renvoyer selon les auteurs à des réalités assez différentes. Il paraît recouper au moins trois aspects des SP étudiés dans la littérature : leur caractère détaillé, les stratégies associées et leur spécificité. Si ces trois dimensions peuvent être distinguées sur les plans tant théorique qu'opérationnel, elles sont souvent appréhendées de façon indifférenciée et il est parfois difficile de se prononcer sur leur impact motivationnel respectif.

1. Caractère détaillé des SP

Pour reprendre la définition qu'en donnent King et Raspin (2004), on commencera par dire que le niveau d'élaboration d'un SP correspond à sa richesse narrative, au nombre et à la diversité des informations qu'il contient. Il renvoie donc au caractère détaillé de l'image mentale qu'il évoque chez un sujet : une projection vague sera considérée comme « peu élaborée », alors qu'un SP précis et contenant de nombreux détails circonstanciels sera dit « élaboré ». Les méthodes narratives et d'imagerie fournissent au chercheur la meilleure manière d'examiner le niveau de détail d'un SP, codé par des juges à partir de la production écrite des participants (e.g., King & Raspin, 2004 ; King & Smith, 2004). Dans les études de King et ses collaborateurs, le score d'élaboration est obtenu à partir de quatre échelles de Likert en 7 points, dont on ne dispose que de l'intitulé : « élaboration », « vivacité », « émotivité » et « détail ». Elles sont remplies pour chaque sujet par deux codeurs indépendants. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ces études comprennent également des mesures de saillance du SP, les participants devant indiquer la fréquence de mobilisation, la facilité d'imagination et la clarté de l'image mentale liée au SP. King et Smith indiquent une absence de corrélation entre les mesures de saillance et d'élaboration, alors même qu'on pourrait supposer une proximité entre la notion de clarté (relevant de la saillance du SP) et celle de vivacité (comprise dans l'élaboration). La principale distinction entre les deux notions semble ici être liée à la manière de les appréhender : par des mesures auto-rapportées pour la saillance, par une hétéro-évaluation dans le cas de l'élaboration. Le codage ainsi effectué est par ailleurs corrélé positivement avec la longueur des paragraphes rédigés par les participants, qu'on pourrait considérer comme une mesure plus objective du nombre de détails décrits. L'idée de se baser simplement sur un comptage du nombre de détails pour juger du niveau d'élaboration d'un SP n'apparaît pourtant pas dans la littérature.

Partant toujours de la définition de King et Raspin, les travaux plus récents simplifient la mesure d'élaboration : elle relève toujours d'un jugement par des codeurs mais se fait cette fois à l'aide d'un seul item, allant de « très peu élaboré » à « très élaboré » (Strauss *et al.*, 2012) voire de « très peu détaillé » à « très détaillé » (Norman & Aron, 2003). Norman et Aron montrent ainsi un

lien positif entre le degré d'élaboration d'un paragraphe rédigé suite à l'imagerie d'un SP et la motivation de l'individu à atteindre ou éviter celui-ci. Une étude corrélacionnelle en milieu scolaire confirme ce résultat, les collégiens décrivant leurs SP académiques désirés avec le plus de détails étant aussi ceux qui montrent le plus de motivation académique (Leondari, Syngollitou, & Kiosseoglou, 1998). Enfin, comme nous l'évoquions en conclusion de nos remarques sur la saillance des SP, une étude de Strauss, Griffin et Parker (2012, étude 3) souligne que l'effet motivationnel positif attendu d'un SP élaboré est conditionné à une saillance suffisamment forte de celui-ci.

2. Stratégies associées aux SP

En dehors de ces quelques études qui jugent globalement du niveau d'élaboration d'un SP en s'attachant au caractère détaillé de celui-ci, d'autres travaux se concentrent sur une catégorie de détails en particulier : les stratégies associées aux SP. En effet, en plus d'avoir une image claire de l'état futur que l'on souhaite atteindre (ou éviter d'atteindre dans le cas d'un SP craint), il est jugé nécessaire d'y associer un plan d'action, qui permettra à l'individu de matérialiser un objectif distant à travers les comportements qu'il doit adopter à plus court terme pour le réaliser. L'importance de disposer d'un tel plan a été démontrée expérimentalement dans des études opposant la simulation mentale d'une procédure efficace à la simple simulation d'une réussite future (Pham & Taylor, 1999 ; Taylor, Pham, Rivkin, & Armor, 1998). Dans l'une de ces expériences, on demande à des étudiants d'imaginer à plusieurs reprises pendant la semaine qui précède un examen soit la manière dont ils vont travailler pour réussir celui-ci, soit simplement le moment où ils obtiendront une bonne note. Les participants qui ont imaginé la manière dont ils allaient se préparer pour réussir s'avèrent plus motivés, passent effectivement plus de temps à travailler et obtiennent finalement un meilleur résultat à l'examen que ceux qui n'ont visualisé qu'un état final de réussite. Les chercheurs montrent que cet effet est médiatisé non seulement par une meilleure planification mais aussi par une réduction de l'anxiété liée à cette évaluation (Pham & Taylor, 1999). La planification des conduites associées à l'atteinte d'un SP désiré permettrait donc d'augmenter à la fois affects positifs et

motivation, en aidant le sujet à se sentir plus proche d'un SP dont il est capable de mobiliser toutes les étapes d'accomplissement (Gonzales, Burgess, & Mobilio, 2001).

La nécessité d'associer des stratégies concrètes à des SP de réussite (notamment académique) est un élément crucial des interventions mises en place par Oyserman et son équipe en milieu scolaire. Grâce au questionnaire fermé utilisé dans leurs études et qui permet de recueillir pour chaque SP les stratégies que l'individu met en lien avec celui-ci, ces chercheuses constatent en effet que si les jeunes issus de milieux défavorisés disposent d'autant de SP désirés scolaires que leurs homologues issus de milieux plus fortunés, ils s'en différencient par leur incapacité à y associer des comportements adaptés pour les atteindre (Oyserman *et al.*, 2006 ; Oyserman, Johnson, & James, 2011). Leurs objectifs de réussite sont les mêmes et sont cités tout aussi fréquemment, mais le chemin pour y arriver est flou et les SP paraissent déconnectés du quotidien de ces jeunes, qui ne font pas le lien entre assiduité, travail à la maison et réussite future par exemple. On note de plus que parmi ces jeunes issus d'environnements difficiles, ceux qui possèdent des SP académiques articulés à un plan d'action obtiennent de meilleurs résultats scolaires, participent plus en classe, consacrent plus de temps à leur travail personnel et sont moins susceptibles de devoir suivre des cours de rattrapage pendant l'été, que ceux pour qui ce n'est pas le cas (Oyserman *et al.*, 2004). Pour dépasser ce constat, la mise en relation de SP académiques à long terme avec des stratégies à adopter immédiatement devient un objectif prioritaire des interventions d'Oyserman et ses collaboratrices (Oyserman *et al.*, 2006 ; Oyserman, Terry, & Bybee, 2002). Dans des études toujours corrélationnelles, elles sont en mesure de confirmer l'impact positif des stratégies associées aux SP sur des variables aussi bien affectives (diminution des symptômes dépressifs) que comportementales (meilleures assiduité et attitude à l'école), jusqu'à une augmentation significative des résultats scolaires deux ans après le début du suivi (Oyserman *et al.*, 2006).

3. Spécificité des SP

Enfin, un dernier terme revient quand on s'intéresse à l'élaboration des SP et à la manière dont elle a été mesurée, à défaut d'être manipulée expérimentalement : la notion de spécificité.

Cette terminologie aurait pu laisser supposer un parallèle avec les concepts de spécificité et généralité tels qu'on les utilise dans les travaux sur la mémoire autobiographique (e.g., Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Dans ce cadre, les souvenirs spécifiques sont décrits comme renvoyant à des événements uniques, ayant eu lieu à un moment et dans un lieu précis, et qui n'ont pas duré plus de 24 heures. À l'inverse, les souvenirs génériques correspondent soit à une catégorie d'événements qui se sont répétés dans le temps, soit à un événement se déroulant sur une période de temps supérieure à un jour. Souvenirs et SP partageant de nombreuses propriétés communes (e.g., D'Argembeau & Van der Linden, 2004 ; Painter & Kring, 2015), l'extension des travaux existants dans le domaine de la mémoire autobiographique aurait pu être un objectif pour les spécialistes des SP.

Dans les premiers travaux sur les SP, ceux-ci sont définis comme « les représentations spécifiques de soi-même dans des états futurs » (Markus & Ruvolo, 1989, p. 212 ; Ruvolo & Markus, 1992, p. 96) et les auteures insistent sur le fait qu'ils donnent une « forme spécifique » aux espoirs et craintes des individus (e.g., Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Ruvolo, 1989). Le sens donné à ce terme se révèle lorsqu'on s'aperçoit qu'il est utilisé de manière apparemment interchangeable avec un autre qualificatif, « personnalisé ». Ainsi les SP sont aussi définis comme les « représentations personnalisées de soi-même dans des états futurs » (Cross & Markus, 1991, p. 230). Pour les premières théoriciennes des SP, un SP spécifique est donc individualisé, reflétant des craintes et espoirs propres à une personne et seulement à celle-ci. A l'opposé, une vision stéréotypée, qui pourrait s'appliquer à tous sans distinction, ne serait non seulement pas motivante mais surtout ne serait pas considérée comme un SP, un point central de définition réaffirmé par Erikson (2007).

Si pour ces chercheurs un SP est par nature spécifique, on s'aperçoit pourtant que ce terme apparaît dans une deuxième acception dans la littérature : pour certains, un SP spécifique est plus précisément un SP précis et riche en détails. Tous les SP ne sont donc pas considérés comme spécifiques, mais il s'agit d'une caractéristique à prendre en compte lorsqu'on étudie leur impact. Ainsi, une étude corrélacionnelle qui se donnait pour objectif de coder la spécificité de SP s'appuie sur la distinction entre des SP vagues ou des SP renvoyant à des buts plus précis (Leondari *et al.*,

1998). De même, pour Yowell (2000, 2002), un SP est considéré comme spécifique dès lors qu'il est associé à des stratégies d'action détaillées pour y parvenir (ou pour l'éviter dans le cas d'un soi craint). Une confusion semble donc exister dans la littérature entre caractère détaillé et spécifique, alors même que ces deux aspects pourraient théoriquement être dissociés. L'opposition entre des SP circonscrits dans le temps et l'espace et d'autres recouvrant un ensemble d'événements ou une période reste en particulier à explorer, et devra faire l'objet de travaux futurs.

Pour conclure ces remarques sur l'élaboration des SP, on regrettera que cette caractéristique qui pourrait naïvement sembler essentielle à la compréhension de ce qui fait une image future motivante n'ait pas donné lieu à davantage de travaux. L'absence de définition claire de ce concept et les raccourcis qui semblent être faits à la lecture de certains articles (concernant la notion de spécificité en particulier) empêchent d'aller plus loin que notre postulat de départ selon lequel un SP « bien élaboré » aura un impact motivationnel plus important qu'un SP qui l'est moins. L'importance d'envisager non seulement un état futur mais aussi les stratégies qu'il faudra mettre en place pour y parvenir est tout de même soulignée dans la littérature, même si seuls les SP désirés sont concernés par les études réalisées jusqu'à présent. Enfin, en dehors des travaux existant sur la planification associée à un SP, aucune étude expérimentale ne vient confirmer l'effet de son caractère détaillé ou spécifique sur des variables motivationnelles ou comportementales, par exemple en utilisant des consignes d'imagerie.

E – Écart entre soi présent et le SP

Une autre caractéristique qu'il nous paraît important de considérer est l'écart (on pourra aussi parler de distance perçue) entre le soi présent et le SP envisagé par un individu. Cet écart peut être psychologique comme dicté par des contraintes temporelles : les deux types de distance conduisant à des travaux très différents aussi bien méthodologiquement que dans leurs résultats, nous les présenterons de manière distincte.

1. Distance psychologique entre soi présent et SP

Nous l'avions évoqué précédemment en présentant l'approche d'Hoyle et Sherrill (2006), qui supposaient que SP désirés et craints étaient tout aussi motivants et susceptibles d'impulser la conduite : la mise en œuvre de tels buts d'approche et d'évitement repose dans tous les cas sur le constat d'un écart entre soi actuel et SP. En s'appuyant sur la théorie du contrôle de Carver et Scheier (1981), on fait ainsi l'hypothèse qu'un sentiment de distance à l'évocation d'un SP désiré conduira à la mise en œuvre de stratégies pour se rapprocher de celui-ci, tandis que la perception d'une trop grande proximité avec un SP craint devrait entraîner le déclenchement de comportements pour s'en éloigner. Pour Hoyle et Sherrill, les SP ne pourront donc avoir d'impact que si un décalage est perçu entre ceux-ci et le soi actuel de l'individu. Imaginer par exemple une future réussite scolaire ne devrait pas vraiment pousser un bon élève à mettre en œuvre de nouveaux comportements, alors qu'imaginer un échec pourrait le conduire à adopter des stratégies de travail inédites. De la même façon, un SP relatif à une bonne santé physique ne sera pas motivant pour une personne déjà sportive, tandis que le SP craint antagoniste – un futur en mauvaise santé – exercera un impact bien plus important sur son hygiène de vie. Il faut cependant noter que s'il est nécessaire de percevoir un écart entre le soi actuel et le SP pour que celui-ci ait des vertus motivantes, cet écart ne doit pas apparaître comme trop important et/ou trop irréaliste. Ainsi un « écart optimal » existe certainement, un SP perçu comme trop proche n'entraînant pas de modifications comportementales, tandis qu'un SP perçu comme trop distant conduira à un processus de désengagement, un soi craint paraissant improbable et un soi désiré trop difficile à atteindre.

Dans cet intervalle entre « trop proche » et « trop éloigné », quelques études laissent penser que l'impact motivationnel d'un SP serait fonction de l'interaction entre sa proximité perçue et sa valence. On sait notamment qu'imaginer un SP craint conduit à d'autant plus d'affect négatif qu'il est jugé proche par l'individu (Ogilvie, 1987). Dalley et Buunk (2011) font l'hypothèse qu'il en sera de la motivation à l'évitement comme des émotions, et qu'un SP craint entraînera d'autant plus de modification des comportements qu'il est jugé comme proche par l'individu. Ces chercheurs

amènent des sujets à s'imaginer dans le futur soit en surpoids (SP craint) soit dans un corps mince (SP désiré). Après cette procédure d'imagerie, on remarque que plus les femmes se sentent proches du SP en surpoids, plus elles ont l'intention de faire un régime, et plus elles choisissent un snack allégé au lieu d'une barre chocolatée à la fin de l'expérience. La motivation à atteindre le soi désiré (mince) existe bien également dans cette expérience mais son importance est moindre, ce qui amène les auteurs à conclure que « la peur est plus forte que l'espoir », c'est-à-dire que la proximité perçue d'un SP négatif est un moteur plus puissant que la proximité d'un SP positif.

À l'inverse, d'autres études ont montré que c'est la perception non pas de proximité mais de distance avec un SP désiré qui produit le plus d'impact émotionnel, négatif là aussi (e.g., Higgins, 1987 ; Higgins, Bond, Klein, & Strauman, 1986). Ceci laisse supposer une influence motivationnelle similaire, avec un SP désiré qui conduirait à davantage d'autorégulation lorsqu'il est raisonnablement distant. Cette dernière affirmation n'est cependant qu'une déduction puisqu'il n'existe aujourd'hui aucune étude qui se soit attachée à étudier de façon systématique les conséquences motivationnelles de la mobilisation d'un SP désiré en faisant varier l'écart le séparant du soi actuel.

2. Distance temporelle perçue entre soi présent et SP

L'effet de la distance temporelle sur les caractéristiques même des SP laisse peu de place au doute : plus un SP est proche temporellement, plus l'individu sera capable de l'évoquer en détails et de manière vivace, en anticipant plus d'émotions ou de sensations que s'il imagine un SP plus distant (D'Argembeau & Van der Linden, 2004 ; Grysman, Prabhakar, Anglin, & Hudson, 2013). Ce que l'on savait des souvenirs autobiographiques se retrouve donc bien parallèlement pour les situations futures, même si la quantité de détails qu'on mobilisera en imaginant un SP même très proche sera toujours inférieure à celle qu'on donnera pour une situation vécue à la même distance temporelle dans le passé (Grysman *et al.*, 2013).

Avant d'entrer plus en détail sur son rôle motivationnel, signalons d'abord que la distance temporelle perçue d'un événement futur peut aisément être manipulée expérimentalement. En premier lieu, la consigne d'imagerie permet d'amorcer l'idée de proximité ou de distance du SP. Kurtz

(2008) amène notamment des étudiants à parler de la fin de leurs études en leur demandant de garder à l'esprit « le peu de temps » ou « la durée conséquente » qu'il leur reste à passer au sein de leur université, alors que Pennington et Roese (2003) leur rappellent que leurs examens terminaux « ne sont déjà plus que dans quelques semaines » ou « sont encore dans un certain nombre de semaines ». Une autre procédure moins explicite a également été utilisée avec succès, en ne se contentant plus d'amener verbalement la distance ou la proximité d'un événement mais en y ajoutant une représentation physique. On demande alors aux sujets de placer le SP en question sur une frise chronologique, dont l'extrémité gauche indique toujours le jour de l'expérience mais celle de droite diffère selon les conditions expérimentales, d'une date éloignée à une date plus proche. Faire varier l'ordre de grandeur de cette frise temporelle suffit à modifier la perception qu'on a de la distance d'un événement, qu'on sera amené à placer soit très près du début de la frise, soit plus loin de celui-ci. Les examens du mois de janvier peuvent par exemple paraître distants à des étudiants si on les représente sur une frise qui s'étend du mois de novembre à celui de février, mais beaucoup plus proches si la frise s'étend plusieurs années dans le futur, les quelques mois les séparant de ceux-ci représentant donc une distance infime sur la représentation graphique. Ce sont d'ailleurs souvent des événements liés à la progression académique dont la proximité a ainsi été manipulée, qu'il s'agisse d'examens à venir ou de la cérémonie de remise des diplômes (e.g., Peetz, Wilson, & Strahan, 2009 ; Pennington & Roese, 2003 ; Wilson, Buehler, Lawford, Schmidt, & Yong, 2012). Cette manipulation fonctionne tout aussi bien avec des repères temporels plus éloignés dans le temps : on a par exemple fait varier la proximité temporelle perçue de l'année 2020 en utilisant une frise allant soit jusqu'à 2025, soit 2085 (Bashir, Wilson, Lockwood, Chasteen, & Alisat, 2014). La méthode perd par contre son efficacité quand on évoque des événements déjà objectivement très proches, placés deux semaines après l'expérience par exemple (Peetz *et al.*, 2009, étude 3).

Avant de s'appliquer au domaine des SP, la question de la distance temporelle subjective d'un événement personnel a d'abord été amplement étudiée dans le cadre des travaux sur la mémoire autobiographique. Selon la *temporal self-appraisal theory* développée par Wilson et Ross

(2001), les individus maintiennent leur estime d'eux-mêmes et la cohérence de leur identité en jugeant des souvenirs de sois négatifs comme temporellement éloignés et donc très différents de la personne qu'ils sont actuellement. Au contraire, les souvenirs positifs leur paraissent plus proches temporellement et sont aisément assimilés au soi présent. Cette théorie a été plusieurs fois vérifiée avec des sois passées, par exemple en demandant aux individus de rappeler des expériences passées soit de réussite soit d'échec puis en leur faisant estimer la distance temporelle de celles-ci (Ross & Wilson, 2002). L'inclusion des SP dans ce modèle est une extension logique pour cette équipe de chercheurs, qui fait l'hypothèse d'un rôle identique de la distance perçue envers le passé ou l'avenir (e.g., Peetz & Wilson, 2008 ; Perunovic & Wilson, 2009 ; Strahan & Wilson, 2006). Leurs résultats confortent sans réserve cette hypothèse. Il a ainsi été montré qu'un événement futur proche est perçu plus favorablement qu'un événement lointain et ce uniquement lorsqu'il s'agit d'un SP, par comparaison à une condition dans laquelle la situation future est destinée à autrui (Wilson *et al.*, 2012, études 1 et 2). La différence d'évaluation entre SP proche et distant disparaît lorsque les individus réalisent préalablement un exercice d'auto-affirmation, confirmant que ce biais est bien dû à une volonté de maintenir une image de soi positive (étude 3). Notons enfin que le soi présent est évalué plus positivement quand il est jugé proche d'un succès futur (étude 4). Une différence dans le traitement des souvenirs et des SP mérite tout de même d'être soulevée : puisque les individus anticipent d'atteindre un jour tous leurs SP, même les plus distants temporellement, ils n'ont pas intérêt à dénigrer un SP lointain comme ils tendent à le faire pour un souvenir ancien. On peut donc avancer que plus un SP sera perçu comme proche plus il sera enthousiasmant et motivant, sans pour autant faire l'hypothèse d'un impact affectivo-motivationnel négatif d'un SP lointain (Peetz & Wilson, 2008).

Au-delà de ces considérations sur le rôle de la distance temporelle dans le maintien de la cohérence et de l'estime de soi, plusieurs études se sont attachées plus spécifiquement à vérifier son rôle motivationnel et comportemental. Il a ainsi été démontré que les étudiants chez qui on induisait un sentiment de proximité avec la fin de leurs études avant de leur faire évoquer leurs SP craints et

désirés par rapport à celles-ci rapportaient davantage de motivation envers leur travail universitaire. Le fait de sentir proches d'un examen à venir les conduisait également à davantage travailler pour celui-ci, et même à obtenir au final une meilleure note que ceux à qui on l'avait présenté comme éloigné temporellement (Peetz, Wilson, & Strahan, 2009). Il existe également quelques résultats expérimentaux en dehors du domaine universitaire, notamment une étude qui associe l'exposition à un message sur les dangers du réchauffement climatique à une manipulation de la distance temporelle perçue avec l'année 2085 (Bashir *et al.*, 2014). Dans la condition « futur proche », les participants se révèlent plus sensibles au message de prévention et plus désireux de mettre en œuvre des comportements pro-environnementaux que ceux placés dans la condition « futur lointain » ou dans la condition contrôle sans manipulation de distance temporelle, ces deux conditions ne différant pas entre elles. Ajoutons que le même pattern de résultats est également obtenu après un délai d'une semaine ; les individus de la condition « futur lointain » rapportent alors la mise en œuvre d'un plus grand nombre de comportements pro-environnementaux que ceux des deux autres conditions. Deux études corrélationnelles corroborent enfin ces résultats. Perunovic et Wilson (2009) montrent d'abord que des étudiants qui se sentent proches temporellement de la personne qu'ils seront à 35 ans sont plus motivés à avoir une bonne hygiène de vie (manger sainement, faire de l'exercice physique). Dans une seconde étude à la procédure similaire, c'est cette fois la proximité perçue par des athlètes amateurs avec le sportif qu'ils seront dans un an qui est mesurée (Evans & Wilson, 2014). Ici l'influence de la distance temporelle n'est pas exactement la même puisqu'elle ne joue pas directement sur les intentions comportementales ou la pratique physique effective, mais plutôt comme médiateur de la relation entre ces deux variables : plus les individus s'estiment proches de la personne qu'ils seront dans un an, plus leurs comportements relevés au temps 2 correspondent à leurs ambitions sportives au temps 1, c'est-à-dire plus ils respectent leurs objectifs d'entraînement.

Deux explications sont proposées pour rendre compte de l'impact plus favorable des SP temporellement proches. Certains considèrent que les SP les plus proches sont aussi ceux pour

lesquels les bénéfices futurs sont les plus immédiats et donc les plus faciles à mobiliser pour aider à maintenir effort ou concentration (Evans & Wilson, 2014). Alternativement, d'autres font l'hypothèse qu'imaginer un SP proche facilite l'élaboration de stratégies concrètes pour l'atteindre (e.g., Bashir *et al.*, 2014 ; Peetz *et al.*, 2009). C'est surtout cette deuxième piste qui se vérifie expérimentalement. Nous avons par exemple indiqué précédemment que le fait de manipuler la distance perçue de la remise des diplômes jouait sur la motivation universitaire des étudiants, en omettant de préciser que deux variables médiatrices ont été identifiées par les auteurs (Peetz *et al.*, 2009). Grâce à l'analyse de contenu d'une question ouverte, ceux-ci remarquent d'abord que les participants qui se sentent proches de cette situation future mentionnent plus de stratégies comportementales pour l'atteindre (« assister à tous les cours » par exemple). De plus, leurs descriptions sont davantage basées sur les processus par lesquels ils vont arriver au SP désiré (ou éviter le SP craint) et pas seulement sur la description de cet objectif final. De la même façon, dans une étude complémentaire à celle présentée précédemment sur l'impact de la proximité temporelle sur les comportements pro-environnementaux, il a également été montré que ce lien positif pouvait s'expliquer par une médiation : plus le futur était perçu comme proche, plus les participants valorisaient des comportements concrets (par exemple faire attention à ses achats de nourritures ou boissons) plutôt que des objectifs abstraits (« protéger la planète ») pour répondre au réchauffement climatique (Bashir *et al.*, 2014). Cet ensemble de résultats nous amène donc à conclure que ce n'est pas directement le fait de percevoir un SP comme proche qui influence positivement motivation et comportements, mais plutôt le fait que ce SP active chez les individus davantage de stratégies concrètes pour s'en approcher ou s'en prémunir.

Cette présentation serait incomplète sans mentionner une série d'études qui introduit un nouvel élément susceptible de modérer l'impact motivationnel et comportemental d'un SP pourtant temporellement proche : les jalons temporels (*temporal landmarks*), c'est-à-dire les dates importantes qui séparent le soi présent du SP imaginé. Ceux-ci peuvent être aussi bien des jours importants dans l'imaginaire collectif (Noël, la Fête des Mères, etc.) que des événements personnels

futurs (un anniversaire, des vacances à venir, des examens de fin d'année, ...). Ces jalons représentent des barrières entre le présent et le futur, et sont utilisés spontanément par les individus qui souhaitent se protéger d'un SP craint, que celui-ci soit susceptible de se produire dans six mois comme dans six semaines (Peetz & Wilson, 2014). Le recours aux jalons après l'imagerie d'un SP craint est d'ailleurs plus important lorsqu'on a activé préalablement chez les sujets un désir d'auto-promotion, alors qu'on n'observe aucun changement pour les SP désirés (Peetz & Wilson, 2014, étude 3).

Pour aller plus loin que ces constatations, Peetz et Wilson ont souhaité manipuler la présence de points de repère temporel et tenter de clarifier leurs implications quant à la motivation envers le SP qu'ils permettent de mettre à distance. On remarque d'abord que la simple mise en saillance d'un événement « jalon », par exemple en interrogeant les individus sur la personne qu'ils seront « après le Jour de l'An » plutôt que de dire simplement « dans un mois » suffit pour qu'ils se perçoivent comme moins connectés et moins similaires avec ce SP, et pour qu'ils jugent celui-ci plus positivement (Peetz & Wilson, 2013, études 1 et 2). Dans une deuxième étude qui s'intéresse plus spécifiquement aux SP dans le domaine de la santé, on retrouve la même tendance à évaluer son futur plus positivement quand la présence du jour de Noël dans l'intervalle visé est rendue explicite (en plaçant le 25 décembre sur la frise temporelle reliant le soi présent au SP). Un second résultat mérite qu'on s'y arrête : les sujets dans la condition où le jalon temporel était rendu saillant déclarent avoir plus l'intention de faire des efforts pour améliorer leur santé (étude 4). Cette première information quant à l'impact motivationnel de l'ajout de repères temporels est confirmée dans l'expérience suivante, toujours dans le domaine de la santé. Cette fois, la période temporelle séparant le soi présent du SP était plus étendue (six mois) et plusieurs jalons étaient ou non présents sur un calendrier distribué aux participants. En plus de mesurer leur motivation à améliorer leur condition physique, on les incitait aussi à noter s'ils le souhaitaient sur le calendrier les plans qu'ils comptaient mettre en place en ce sens. Enfin, des brochures détaillant le programme sportif de l'université étaient disponibles à la sortie de la salle, le fait que les participants choisissent ou non

d'en emporter une constituant la dernière mesure de l'expérience. Celle-ci reproduit et étend les résultats obtenus précédemment : le SP futur est jugé plus positivement dans la condition où les jalons sont saillants, et les sujets sont non seulement plus motivés à prendre soin de leur santé mais aussi élaborent plus de plans en ce sens et sont plus nombreux à récolter les informations disponibles dès la fin de la passation (étude 5). Il semble donc que la présence d'un événement « jalon » permette un contraste mental entre le soi présent et le SP pour conduire, dans le cas d'un SP désiré en tout cas, à davantage de motivation à l'atteindre. La dernière étude de cette série introduit une manipulation de la valence du SP imaginé. Il s'agit cette fois de se voir en bonne ou en mauvaise santé future, puis de choisir un livre de cuisine dans une sélection qui va du plus sain (les salades vertes) au moins bon pour la santé (les desserts). On retrouve les mêmes résultats que précédemment pour les SP désirés mais le pattern pour les SP craints n'est pas celui attendu. Si les participants ressentent bien davantage de dissimilarité avec ceux-ci lorsqu'un jalon les en sépare, cet écart n'a pas de répercussions comportementales (étude 6). Pour les auteurs, tout se passe comme si la présence de repères temporels avant un SP craint ne permettait que de s'en protéger mais pas d'y trouver une source de motivation. Les résultats de cette étude demanderont tout de même à être répliqués, à la fois auprès d'un échantillon plus large et avec d'autres types de SP.

Une dernière étude (Peetz & Wilson, 2014, étude 4) nous amène du reste à poser un regard critique sur le rôle des jalons temporels. Bien qu'elle ne comporte pas de mesures motivationnelles ou de comportement, celle-ci révèle que la tendance qu'ont les individus à évoquer des jalons pour se distancier d'un SP craint disparaît quand on leur présente ce SP non plus sur un calendrier entièrement blanc mais sur un document qui comprend des séparations claires entre les jours et entre les mois. En résumé, quand d'autres barrières symboliques sont placées entre le soi présent et le SP, les jalons perdent leur utilité : c'est bien le sentiment d'une rupture de continuité avec un SP même proche qui importe ici, et sans doute également lorsqu'on s'intéresse à l'impact motivationnel de celui-ci. Cette conclusion rejoint donc les travaux que nous avons présentés précédemment et qui témoignaient de la nécessité d'un écart entre soi présent et SP pour impulser l'action.

En résumé, il semble qu'envisager un SP proche soit toujours plus motivant que d'envisager un SP lointain, en particulier car il permet l'activation de stratégies comportementales efficaces (e.g., Bashir *et al.*, 2014 ; Peetz *et al.*, 2009). Les travaux récents sur les jalons temporels nous conduisent cependant à nuancer cette affirmation, puisqu'il semble bien qu'une certaine différenciation entre soi présent et soi futur reste nécessaire pour que cette proximité motive et impulse l'action (Peetz & Wilson, 2013, 2014). Enfin, contrairement à ce qui était le cas pour la plupart des caractéristiques que nous avons présentées jusqu'à présent, la valence des SP ne semble pas interagir avec la distance temporelle perçue. Cette question est d'ailleurs totalement occultée par des chercheurs qui soit considèrent conjointement SP désirés et craints (e.g., Peetz *et al.*, 2009), soit ne spécifient pas la valence du SP qu'ils manipulent (e.g., Evans & Wilson, 2014). Une seule expérience dans la série d'études sur les jalons temporels introduit explicitement des SP craints et semble suggérer un moindre impact motivationnel de ceux-ci (Peetz & Wilson, 2013, étude 6) : elle demandera à être répliquée.

F – Perspective d'évocation des SP

La perspective visuelle dans laquelle nous imaginons un SP peut aussi affecter la manière dont celui-ci influence motivation et comportements. Cette notion a pour la première fois été étudiée par Nigro et Neisser (1983), qui s'intéressaient à la façon dont les individus se représentent des événements de leur passé. De la même façon qu'il est possible de raconter à la première ou à la troisième personne un récit, ils montrent que les individus peuvent visualiser de deux manières différentes un souvenir. Certains seront vus à la première personne, c'est-à-dire en adoptant la perspective visuelle qui était la nôtre au moment des faits, tandis que d'autres seront imaginés à la troisième personne, avec la perspective visuelle qui aurait été celle d'un observateur extérieur de la situation. On pourrait également opposer ces deux visions en parlant du point de vue de l'acteur d'un côté et du spectateur de l'autre : dans un cas l'individu revoit la situation se dérouler à travers ses yeux tandis que dans l'autre il est témoin de l'action qui se déroule devant lui.

Le choix de l'une ou l'autre perspective visuelle dépend de l'objectif qui nous anime dans le présent. On considère généralement que visualiser un souvenir ou un SP à la troisième personne est plus protecteur pour le concept de soi, puisque cette perspective permet de se distancier d'un éventuel événement négatif en le replaçant dans un contexte plus favorable (Libby & Eibach, 2002 ; Sanitioso, 2008). Libby, Eibach et Gilovich (2005) nous indiquent du reste que cette perspective est celle qui permet de ressentir à la fois le plus de continuité, mais aussi le plus de changements en soi, selon ce qui est jugé désirable par le sujet dans une situation précise. Lorsqu'on demande à des individus d'imaginer un futur entretien d'embauche en se concentrant sur l'expérience qu'ils vont vivre, ils choisissent de le faire à la première personne, tandis que la concentration sur la cohérence de cet événement avec leur concept de soi entraîne une visualisation à la troisième personne (Libby & Eibach, 2011a). Voir un événement à la troisième personne permet en fait de le considérer non plus seulement dans ses caractéristiques très concrètes mais de l'envisager avec un plus haut niveau d'abstraction, en prenant en compte ses causes et ses conséquences, sa signification plus profonde, etc. Le lien entre abstraction et perspective de l'observateur est bidirectionnel : une tâche d'imagerie à la troisième personne les conduit à imaginer l'événement ciblé dans ses implications plus larges (Libby, Shaeffer, & Eibach, 2009, étude 1a), tandis qu'une consigne demandant aux participants d'imaginer un événement relativement abstrait (« enseigner quelque chose à un enfant ») les amène à le voir à la troisième personne (étude 1b). De la même façon, une relation bidirectionnelle apparaît entre le fait de réfléchir à « pourquoi » on fait une action (vs. penser à « comment » on l'accomplit) et l'adoption de la perspective de l'observateur. Cette relation n'est par ailleurs pas limitée au cadre des événements impliquant le soi : le simple fait de voir des actions photographiées à la troisième personne entraînera une description plus abstraite de celles-ci, alors que les mêmes actions présentées à la première personne seront décrites de manière beaucoup plus matérielle (Shaeffer, Libby, & Eibach, 2015).

La troisième personne permet de faire entrer en considération des événements extérieurs à la seule situation future. Une étude expérimentale cherche par exemple à faire évaluer à des

participants l'immoralité d'aider un ami à tricher à un examen, selon que celui-ci a passé la soirée de la veille à regarder la télévision ou vient de vivre une rupture difficile (Libby & Eibach, 2011b). Lorsque le SP est vu à la première personne, aucune distinction n'est faite entre les deux situations. Quand il est imaginé du point de vue d'un observateur par contre, les participants jugent plus immoral d'aider quelqu'un à tricher lorsqu'il n'a pas de véritable excuse pour le faire : les éléments de contexte extérieurs à la situation ont été pris en compte dans le jugement. Dans une étude menée auprès d'étudiants, Vasquez et Buehler (2007) montrent que ceux qui se sont imaginé réussir une tâche académique importante pour eux à la troisième personne sont aussi plus motivés à travailler pour réussir cette tâche (qu'il s'agisse d'un examen ou d'une présentation orale à venir par exemple). Ils notent que la différence d'impact motivationnel entre les conditions « première » et « troisième personne » est médiatisée par l'importance accordée à la tâche imaginée. Plus un SP est construit à un haut niveau d'abstraction, plus le sujet a conscience de ses implications globales, et plus il le juge important.

Dans un contexte plus écologique, une étude menée lors de l'élection présidentielle de 2004 aux États-Unis confirme ces résultats (Libby, Shaeffer, Eibach, & Slemmer, 2007). Les sujets à qui on avait donné l'instruction de s'imaginer en train de voter du point de vue d'un observateur accordent plus d'importance au scrutin et ont plus l'intention de se rendre aux urnes que ceux qui s'étaient imaginés dans cette situation à la première personne. Ces intentions se traduisent dans les faits puisqu'une mesure des comportements réels de vote révèle que les participants ayant imaginé le moment du scrutin à la troisième personne se sont davantage rendus aux urnes, comme si cette visualisation leur avait permis de mieux appréhender l'importance de ce geste.

Cependant, il ne s'agit pas de conclure trop rapidement à une absence d'intérêt de la perspective visuelle de l'acteur. Celle-ci permet en effet de recentrer l'individu sur les émotions ou les sensations physiques qu'il ressent dans la situation imaginée, et permet généralement de se faire une représentation plus détaillée de celle-ci (Mclsaac & Eich, 2002). Libby et Eibach (2011b) décrivent ainsi une expérience dans laquelle on a demandé à des jeunes femmes d'imaginer la

décision qu'elles prendraient la prochaine fois qu'on leur proposerait dans une cafétéria de choisir de compléter leur menu soit par une pomme soit par des frites. Quand celles-ci imaginent la situation de décision à la troisième personne, leur choix est conforme à leurs préférences explicites pour l'un ou l'autre des articles. Quand c'est la perspective de l'acteur qu'on leur demande d'adopter, leur choix s'approche plutôt de leurs préférences implicites, ce que les auteurs expliquent par une centration sur les réactions provoquées en elles par la tâche d'imagerie et non par ce qu'elles pensent d'elles-mêmes. Un résultat similaire est observé sur le terrain, dans une étude menée en 2008 un mois avant les élections présidentielles américaines : quand on demande à des électeurs de s'imaginer au bureau de vote en prenant la perspective de l'observateur, ils vont imaginer voter pour le candidat qui correspond le plus à leurs préférences explicites. Au contraire, imaginer la situation de vote à travers leurs propres yeux les conduit à voter pour le candidat qui leur correspond le mieux implicitement (Libby & Eibach, 2011b).

Visualiser un SP à la première personne pourrait donc amener les individus à être plus honnêtes avec eux-mêmes, en faisant certes moins appel à la réflexion mais en mobilisant peut-être des comportements plus susceptibles d'être effectifs pour eux. On peut appliquer cette même interprétation à une seconde étude publiée quelques années plus tard et dont les auteurs peinent à expliquer les résultats qui divergent de ceux obtenus jusqu'à présent dans la littérature (Rennie, Harris, & Webb, 2014). En demandant à des sujets d'imaginer donner leur sang ou arrêter de fumer pendant quelques jours soit à la première soit à la troisième personne, les auteurs s'attendaient à un impact motivationnel plus important des SP visualisés à la troisième personne. Ce sont pourtant les participants qui ont effectué la tâche d'imagerie à la première personne qui perçoivent le don du sang comme le plus facile, et qui ont le plus l'intention de donner leur sang ou d'arrêter temporairement de fumer. Puisqu'on touche à la santé et à l'intégrité physique des individus, on peut finalement penser qu'il était pour eux plus efficace ici de se centrer sur leurs réactions émotionnelles au geste envisagé plutôt que de le voir de manière abstraite pour engendrer une certaine motivation à l'accomplir.

G – Contrôle perçu

Un dernier élément à prendre en compte pour mieux comprendre l'impact motivationnel d'un SP est le sentiment de contrôle associé à celui-ci, c'est-à-dire l'impression qu'a un individu que l'accomplissement de ce SP (ou son évitement s'il s'agit d'un soi craint) dépend de ses propres actions et non d'influences extérieures. L'importance de se sentir maître de ses actes pour persévérer et réussir dans ses objectifs a été maintes fois démontrée : c'est le cas par exemple dans le domaine académique, où des jeunes réussiront d'autant mieux qu'ils ont le sentiment que leurs performances dépendent uniquement d'eux-mêmes (Ruthig *et al.*, 2008). Qu'en est-il de cette notion de contrôle lorsqu'on l'applique au sentiment de pouvoir atteindre nos SP désirés ou éviter nos SP craints ?

La majorité des travaux sur le sentiment de contrôle futur portent sur des populations en souffrance physique ou psychologique, et sur des mesures plus affectives que motivationnelles (Frazier, Berman, & Steward, 2001). Dans ce cadre, le sentiment de contrôle quant à la réoccurrence d'une maladie (e.g., Carver *et al.*, 2000) ou d'un événement traumatisant (Frazier *et al.*, 2012) ne semble pas avoir d'impact émotionnel positif. Les auteurs remarquent cependant que ces études ne mobilisent que sur des événements dont la « contrôlabilité » laisse fortement à désirer – lorsqu'on étudie maladies ou événements traumatiques, la possibilité pour un individu de contrôler son futur est objectivement assez faible. Dans l'ensemble d'études menées par Frazier et ses collaborateurs, une seule porte sur un événement explicitement contrôlable (Frazier *et al.*, 2011, échantillon 4), et comporte de plus des mesures motivationnelles et de performance. Interrogeant des étudiants sur un examen à venir, cette expérience révèle que ceux qui font état d'un fort sentiment de contrôle à propos de cet examen sont aussi ceux qui rapportent être les plus confiants, les plus motivés et qui obtiennent finalement les meilleurs résultats à celui-ci. Frazier et Caston (2015) proposent donc de considérer la contrôlabilité de l'évènement comme modérateur de l'impact du sentiment de contrôle futur sur l'état affectif et la motivation des individus : ce sentiment ne serait positif que lorsqu'il est congruent avec la contrôlabilité réelle du SP imaginé.

Sans s’inscrire dans la lignée des travaux de cette équipe de chercheurs, d’autres études sur l’impact motivationnel des SP nous éclairent sur l’existence d’une conjonction entre contrôle perçu et valence du SP. Norman et Aron (2003) notamment montrent un lien positif entre sentiment de contrôle par rapport à l’atteinte de son SP le plus désiré mais aussi l’évitement de son SP le plus craint et motivation auto-rapportée à s’en approcher (ou à l’éviter), lorsque ce SP est évoqué grâce une procédure d’imagerie mentale. Deux études se basant également sur une procédure d’imagerie peuvent être citées ici, puisqu’elles manipulent le contrôle associé aux SP imaginés à travers les notions de chance et de travail. Ruvolo et Markus (1992) demandent aux participantes de leur étude, dont nous avons décrit le déroulement précédemment, d’imaginer un succès (ou un échec) futur obtenu soit grâce à (ou en dépit de) leur travail, soit en raison de la chance ou du hasard. Les résultats vont dans le sens de ceux décrits précédemment : les personnes imaginant un SP de réussite par le travail sont celles qui obtiennent les meilleures performances aux tâches d’effort et de persistance proposées immédiatement après l’imagerie. À l’inverse, imaginer un échec dû au hasard a l’effet le plus délétère sur les performances, les deux autres conditions expérimentales se situant à un niveau intermédiaire. De la même façon, dans une étude cette fois corrélacionnelle, les jeunes qui choisissent parmi les mêmes options d’imaginer un SP de réussite grâce au travail sont aussi ceux qui rapportent le plus de motivation scolaire (Leondari *et al.*, 1998). Enfin, une dernière étude, qualitative cette fois, vient à nouveau renforcer l’idée qu’un SP motivant pour l’action est associé à un sentiment de contrôle élevé. Dans le cadre d’une intervention destinée à mieux comprendre les SP des étudiants ingénieurs vis-à-vis de leur profession future, Bennett et Male (2016) leur demandaient de décrire ce qui les séparait de l’atteinte de leurs SP désirés dans ce domaine. Ils notent que les compétences pour lesquelles ces jeunes sont susceptibles de s’améliorer pendant leurs années d’études (la chimie, le travail en équipe) sont le plus souvent évoquées sous forme d’intentions d’action : travailler tel domaine, se perfectionner dans tel autre, etc. Les caractéristiques jugées moins contrôlables, liées à des aptitudes qu’ils jugent innées (la créativité notamment), sont par contre toujours mentionnées uniquement comme des obstacles, sans être associées à aucune

stratégie d'action. Sur la base de ces observations, les auteurs suggèrent qu'envisager un SP pour accroître sa motivation ne sera efficace que lorsque la survenue de celui-ci est perçue comme contrôlable.

III Résumé et conclusion du chapitre 3

A – Résumé des résultats présentés

La première caractéristique sur laquelle nous avons porté notre attention est la valence des SP, c'est-à-dire l'opposition classique entre des sois désirés et des sois craints. Les études corrélationnelles comme expérimentales sont nombreuses à tenter de déterminer ce qui différencie ces deux types de SP, et lequel des deux aura un impact positif sur la motivation et les comportements. Nous avons présenté un premier modèle selon lequel seuls les SP désirés sont susceptibles d'impulser l'action, alors que les SP craints sont source de trop d'affect négatif pour permettre au sujet de se remobiliser dans le but de les éviter. A l'inverse, d'autres études concluent à un rôle tout aussi (voire plus) motivant des SP craints, qui seraient également capables d'orienter les conduites, non plus pour atteindre un futur désiré mais pour éviter de se retrouver dans une situation qui nous effraie. C'est sans doute l'étude de l'interaction de la valence avec d'autres caractéristiques des SP (par exemple l'écart entre le soi présent et le SP, ou l'élaboration de celui-ci) qui permettra à terme de théoriser sur l'impact différencié des SP craints et désirés, même si on peut regretter qu'un tel modèle intégrateur n'existe pas encore aujourd'hui. Nous présenterons cependant dans la suite de cet exposé une possibilité d'explication des contradictions de la littérature à travers le concept de connexion, au cœur des derniers travaux d'Oyserman et de ses collaborateurs.

En nous appuyant sur le second modèle théorique évoqué ci-dessus, nous avons suggéré la possibilité de se tourner vers des SP équilibrés pour combiner buts d'approche et d'évitement pour un impact motivationnel maximal de l'évocation du futur. Pourtant, si leur supériorité théorique a été confirmée par quelques résultats corrélationnels dans les années 1990, on peine à en trouver des

preuves expérimentales. Des problèmes méthodologiques ou de définition nous empêchent pour le moment de trancher sur l'intérêt de mobiliser des sois équilibrés plutôt que des SP de valence simple. Alors qu'ils pourraient être une vraie solution pour sortir du dilemme soi désiré vs. soi craint, des études expérimentales devront être mises en place pour apporter de nouveaux éléments de réponse.

Contrairement aux résultats aujourd'hui remis en cause concernant les SP équilibrés, on peut considérer la saillance comme l'une des caractéristiques pour lesquelles la littérature laisse peu de place au doute. Elle se place en effet, aussi bien théoriquement que dans les quelques études la mesurant, comme un prérequis à toute influence motivationnelle et comportementale d'un SP. Ce SP ne sera susceptible d'amener un individu à se poser des questions sur son avenir que s'il est suffisamment accessible à sa conscience à un moment donné, voire s'il est chroniquement présent au sein de son concept de soi de travail. Alors que l'importance de la saillance est confirmée, elle ne demande pas vraiment à être étudiée plus avant, mais devrait plutôt être considérée comme une variable contrôle dans les expériences qui s'intéresseront à l'impact d'autres attributs des SP. On sait par exemple qu'un SP élaboré n'aura d'influence sur les comportements que s'il est suffisamment saillant (Strauss *et al.*, 2012, étude 3) : on est en droit de supposer qu'il en sera de même pour la plupart des caractéristiques présentées ici.

L'élaboration, avec l'idée que l'évocation d'un SP doit être détaillée, spécifique et comporter des stratégies d'action pour l'atteindre ou l'éviter, semble également être une variable importante. Il ne fait pas de doute dans la littérature qu'un SP bien élaboré sera plus utile pour impulser l'action qu'un SP qui l'est moins, mais c'est dans la définition qu'on se fait de cette notion qu'on rencontre quelques complications. Les auteurs l'ont en effet envisagée de différentes manières, avec des démonstrations empiriques plus ou moins fortes pour chacune d'entre elles :

- L'élaboration a d'abord été plusieurs fois conceptualisée en termes de nombre de détails associés au SP. Il semble alors qu'un SP ait d'autant plus d'impact affectif et motivationnel que l'individu est capable d'en former une image détaillée. Si cette idée paraît aller de soi

pour certains chercheurs, et est à la base des techniques d'imagerie par lesquelles on cherche à faire évoquer avec le plus de détails possibles une situation future, on déplore néanmoins l'absence d'études expérimentales concernant cette caractéristique. On pourrait tout à fait envisager de manipuler par une procédure d'imagerie le niveau de détail avec lequel un SP est mobilisé, pour disposer de résultats autres que corrélationnels à l'appui de l'hypothèse d'un rôle important de l'élaboration. L'interaction du niveau de détail avec la valence du SP reste aussi à explorer, notamment pour permettre de trancher quant aux deux conceptions de l'impact des SP craints présentées précédemment.

- Même si les études portant globalement sur le caractère détaillé d'un SP sont peu nombreuses, un type de détail en particulier a été davantage étudié : les stratégies d'action en lien avec ce SP. Objectif central des interventions en milieu scolaire de l'équipe d'Oyserman, la planification des comportements à mettre en œuvre pour atteindre ou éviter un SP semble bien être un déterminant important de l'impact motivationnel de celui-ci. Seules quelques études expérimentales existent aujourd'hui à l'appui de ces résultats de terrain, mais elles confortent toutes sans équivoque leur validité (e.g., Gonzales *et al.*, 2001; Pham & Taylor, 1999).
- Enfin, nous avons regretté que la notion de spécificité des SP n'ait pas rencontré plus d'écho dans la littérature. Le terme « spécifique » y est en effet souvent présenté uniquement comme un synonyme de « précis » ou « détaillé ». Une autre définition pourrait pourtant être privilégiée, si l'on s'intéressait à l'opposition entre des SP spécifiques au sens de « bien circonscrits dans le temps et l'espace », et des SP génériques qui renverraient à une situation étendue dans le temps ou à une catégorie d'événements. Cette caractéristique apparaît tout à fait dissociable de la question du niveau de détail d'un SP et mériterait donc d'être étudiée séparément de celui-ci.

Nous avons enfin pu identifier trois autres variables susceptibles de modérer l'impact affectif, motivationnel et comportemental des SP : l'écart perçu entre le soi présent et le SP (qu'il s'agisse

d'une distance psychologique ou temporelle), la perspective d'évocation de celui-ci et le sentiment de contrôle quant à son atteinte ou son évitement. Ces trois caractéristiques ont pour point commun d'être bien définies dans la littérature et d'avoir fait l'objet d'un nombre important d'études, souvent grâce à des équipes de chercheur qui en ont fait le cœur de leurs travaux (l'équipe de Wilson pour la distance temporelle par exemple, ou celle de Libby et Eibach en ce qui concerne la perspective d'évocation). Même s'il existe toujours quelques contradictions dans les résultats empiriques les concernant, nous sommes dans l'ensemble en mesure d'en identifier assez clairement le rôle, qu'on pourrait résumer ainsi :

- Un SP doit être perçu comme suffisamment proche pour entraîner motivation à l'atteindre ou à l'éviter. En ce qui concerne l'écart perçu entre soi présent et SP, une interaction existe avec la valence du SP mobilisé, puisqu'il vaut mieux se sentir inconfortablement proche d'un SP craint et à l'inverse trop éloigné d'un SP désiré pour souhaiter mettre en œuvre des comportements d'autorégulation. Une telle distinction ne semble pas exister lorsqu'il est question de distance temporelle, pour laquelle c'est le sentiment de proximité qui est motivant, qu'on imagine un futur craint ou désiré. Dans les deux cas, une notion d'écart « raisonnable » existe, avec l'idée qu'un SP trop proche n'entraînera pas de modification des comportements, pas plus qu'un SP trop lointain qui ne pourrait conduire qu'à du désengagement.
- Concernant la perspective visuelle d'évocation du SP, nous avons souligné qu'adopter le point de vue d'un observateur permettait de mieux appréhender les implications globales d'un soi futur. C'est cette perspective qui entraîne donc le plus de motivation à agir pour s'approcher ou s'éloigner du SP. Notons tout de même que la visualisation d'un SP à la première personne offre dans certains cas à l'individu l'avantage d'une meilleure anticipation de ses émotions et de son ressenti réel dans la situation imaginée.
- Enfin, pour qu'un SP soit à même d'impulser la conduite, il doit être perçu comme contrôlable. Si un individu n'a pas l'impression que ses actions seront à même de modifier la

réalisation du SP qu'il imagine (qu'il s'agisse de la favoriser ou au contraire de l'empêcher), il n'a en effet aucune raison de mettre en œuvre des comportements dans ce sens. Plutôt que de se sentir maître de son destin, il s'exposerait à la déception de ne pouvoir influencer le cours de sa vie, comme le révèlent de nombreuses études sur l'ajustement psychologique suite à un traumatisme. À l'inverse, dès lors qu'il s'agit d'un événement véritablement contrôlable (la réussite à un examen par exemple), le sentiment de contrôle est un prérequis important à la mise en action.

B – Vers un modèle intégrateur ?

Nous avons jusqu'à présent choisi de présenter les résultats sur l'impact affectivo-motivationnel et comportemental des SP en les regroupant selon la caractéristique qu'ils mesurent ou manipulent. Après avoir pointé certains manques expérimentaux ou ambivalences théoriques et résumé nos conclusions sur chacune des caractéristiques considérées, il reste à préciser qu'il existe des tentatives pour intégrer celles-ci dans un modèle plus global. Cette volonté d'arriver à un modèle intégrateur pour expliquer le rôle motivationnel des SP est principalement à mettre au crédit d'Oyserman, dont nous avons eu l'occasion de présenter bon nombre de travaux dans ce chapitre. Nous commencerons par décrire la notion de connexion, une variable qu'elle suppose d'un niveau supérieur à celles présentées jusqu'alors et qu'elle présente comme le principal déterminant de l'action des SP. Nous évoquerons ensuite brièvement le modèle de la motivation par l'identité (*Identity-Based Motivation* ou *IBM*), dans lequel s'intègre cette variable.

1. La notion de connexion

Selon Oyserman, la première condition pour qu'un SP puisse impulser l'action est qu'il soit perçu comme connecté au soi présent (Oyserman & James, 2009, 2011). L'idée de connexion psychologique avec les visions de soi dans le futur est pour partie issue d'une conception philosophique assimilant une personne à une succession de sois différents mais présentant des recouvrements (Parfit, 1971). Le sentiment de connexion entre ces différents sois serait ce qui

permet à l'individu de garder une vision cohérente de lui-même au cours du temps. Dans ce cadre, on considèrera qu'un soi futur est d'autant plus connecté au soi présent qu'il partage avec lui de nombreuses caractéristiques, qu'elles soient de personnalité, liées aux objectifs de vie, physiques, etc. Oyserman et ses collègues postulent donc que seuls les SP perçus comme suffisamment connectés au soi présent seront à même d'impulser les conduites de l'individu, quels que soient la valence, le niveau d'élaboration, la perspective d'évocation, etc. dudit SP.

La notion de connexion manque pourtant de cohérence, aussi bien au plan théorique qu'opérationnel. En dehors de la définition quelque peu tautologique que nous en avons donnée, en considérant que la connexion avec le SP était le fait de percevoir soi actuel et soi futur comme étant reliés, aucun article ne prend la peine de définir plus avant ce terme pourtant central. Ce problème se répercute dans certaines des études que nous avons présentées. Landau et ses collaborateurs demandent par exemple aux sujets à quel point ils ressentent une connexion entre la personne qu'ils sont aujourd'hui et celle qu'ils seront dans le futur, en laissant visiblement à l'interprétation de chacun le sens précis de cette question (Landau, Oyserman, Keefer, & Smith, 2014). Il y a fort à parier alors que la réponse donnée par les participants relève d'une approximation, ou recouvre des réalités très différentes selon la manière dont ceux-ci ont compris ce qu'on leur demandait d'évaluer. D'autres études utilisent une échelle visuelle pour matérialiser sois présent et futur : ils sont représentés par deux cercles, d'abord côte à côte puis se rapprochant et s'entretenant jusqu'à ne former plus qu'un (e.g., Ersner-Hershfield, Garton, Ballard, Samanez-Larkin, & Knutson, 2009 ; Zhang & Aggarwal, 2015). Certains items verbaux amènent également le sujet à indiquer dans quelle mesure le SP envisagé est semblable ou différent du soi présent (e.g., Frederick, 1999 ; Lewis & Oyserman, 2015). Lorsqu'elle est mesurée de cette manière, on peut considérer que la connexion renvoie à l'impression qu'on restera la même personne dans le futur qu'on envisage, ou en tout cas une personne avec laquelle on n'a aucun mal à percevoir des similitudes. Cette conception nous renvoie à une autre caractéristique que nous avons décrite précédemment dans des termes similaires : la proximité psychologique perçue entre le soi actuel et le SP.

Cependant, la notion de connexion semble recouvrir également une seconde réalité, qui apparaît notamment dans la plus importante série d'études sur ce thème (Landau *et al.*, 2014). Celle-ci, réalisée auprès d'une population étudiante, vise à comparer l'impact d'un SP de réussite académique (sortir diplômé(e) de l'université) selon qu'il est présenté soit comme connecté au soi présent, soit comme déconnecté de celui-ci. La manipulation expérimentale utilisée dans ces études consiste à présenter les étapes entre le moment présent et la fin des études soit comme un chemin, sur lequel elles se succèdent sans barrière, soit comme des boîtes posées l'une à côté de l'autre, qui cloisonnent chaque année universitaire en une étape sans lien avec celles qui la suivent ou la précèdent. Ici, plus que la similitude entre les sois actuel et futur, c'est le sentiment que le cheminement vers le SP commence dès à présent qui est manipulé. Cette idée est d'ailleurs présente dans certains items verbaux utilisés pour mesurer la connexion : « Le Moi « diplômé(e) » commence avec le Moi d'aujourd'hui » (Landau *et al.*, 2014, étude 4) ou « Ma réussite académique future commence dès à présent » (étude 5) par exemple. Alors que nous assimilions partiellement la connexion à la proximité perçue avec le SP, c'est une autre variable que nous avons évoquée précédemment qu'on retrouve ici : la présence de stratégies d'action à court terme pour aider à avancer vers un objectif lointain.

Deux aspects semblent donc se confondre dans le concept de connexion, et pas seulement lorsqu'il est employé par des auteurs différents puisqu'on retrouve les deux définitions dans les travaux d'Oyserman notamment (e.g., Landau *et al.*, 2014 ; Lewis & Oyserman, 2015). Au regard des résultats que nous avons présentés précédemment, on peut s'étonner de voir réunis en un même facteur deux caractéristiques qui sont susceptibles d'avoir un impact très différent sur le pouvoir motivationnel des SP. Nous avons en effet noté qu'une trop forte proximité perçue entre soi présent et SP pouvait rendre celui-ci inefficace, un certain écart étant nécessaire pour qu'un processus d'autorégulation s'enclenche. Nous faisons donc plutôt l'hypothèse d'une relation non linéaire entre la similitude perçue des sois présent et futur et le pouvoir motivationnel du SP, avec un seuil optimal au-delà et en-deçà duquel le SP deviendrait moins efficace pour impulser la conduite. En revanche, le

sentiment que la mise en place de stratégies pour atteindre le SP doit avoir lieu dans le présent est probablement relié de manière linéaire à l'influence motivationnelle de celui-ci. La clarification de la notion de connexion passe donc par une dissociation de ces deux aspects, qu'on aimerait voir étudiés séparément dans de futures études.

Oyserman et James (2011) proposent également que la connexion entre soi présent et soi futur passe par le contexte dans lequel un SP est évoqué, qu'il s'agisse simplement de la situation dans laquelle il est rendu accessible ou plus globalement du contexte socio-culturel dans lequel s'insère l'individu. Nous avons déjà présenté dans la partie sur la valence des SP une étude qui offre une réinterprétation intéressante des résultats contradictoires obtenus jusqu'à présent quant au rôle de la valence des SP, à la lumière de la congruence ou de l'incongruence de ceux-ci avec le contexte dans lequel ils sont mobilisés (Oyserman *et al.*, 2015). Les chercheurs font l'hypothèse qu'un SP désiré sera motivant lorsque l'individu l'envisage dans un contexte qui est déjà celui de la réussite, alors qu'un SP craint sera motivant lorsque l'individu se trouve dans un contexte qui devrait le pousser à l'échec. Celle-ci se vérifie puisque les étudiants qui ont imaginé leur réussite future dans un contexte favorable ou leur échec futur dans un contexte défavorable envisagent de s'investir davantage à l'université, de passer plus de temps à travailler et de commencer à réviser plus tôt pour leurs examens. Seule cette série d'études existe aujourd'hui pour appuyer l'importance de prendre en compte le contexte de mobilisation d'un SP, d'autres travaux empiriques restant nécessaire pour confirmer ce postulat. Oyserman et James (2011) proposent que la congruence d'un SP avec le contexte joue en réalité sur le sentiment de connexion que peut ressentir l'individu avec celui-ci. Cette hypothèse devra également être testée en vérifiant l'existence d'un rôle médiateur du sentiment de connexion dans l'apparition de l'effet d'interaction entre la valence d'un SP et son contexte d'apparition. Enfin, le rôle des SP équilibrés est loin d'être éclairci par cette nouvelle théorie : seraient-ils alors moins motivants que des SP totalement adaptés au contexte ? Ou trouveraient-ils leur importance maximale dans un contexte incertain, où réussite et échec seraient des éventualités tout aussi probables ?

2. Le modèle IBM

Bien que la notion de connexion soit centrale dans le modèle proposé par Oyserman, elle n'est pas le seul prérequis à l'expression d'un SP motivant. Après les premières modélisations qui se focalisaient très majoritairement sur la connexion (e.g., Oyserman & James, 2009), deux autres postulats ont été ajoutés au modèle IBM ; nous les présenterons rapidement pour disposer d'une vision globale de celui-ci.

Premièrement, un soi futur ne sera motivant que si les stratégies d'action qu'il requière pour l'atteindre ou l'éviter sont compatibles avec d'autres aspects de l'identité de l'individu (Oyserman, 2015 ; Oyserman *et al.*, 2011). Cette affirmation rappelle la nécessité de considérer l'ensemble du concept de soi d'un individu plutôt que de se focaliser sur l'impact d'un SP isolé, qui n'aurait peut-être pas de sens au milieu d'autres préoccupations bien plus centrales dans la représentation qu'un individu se fait de lui-même. Un jeune sportif peut ainsi avoir l'ambition de devenir athlète de haut niveau, s'imaginer à l'avenir auteur de grandes performances. Pourtant, si cet objectif implique une hygiène de vie très stricte, et qu'il considère que celle-ci est incompatible avec son identité d'adolescent populaire et toujours partant pour faire la fête, il est peu probable qu'il mette en œuvre les stratégies nécessaires pour y arriver. Une étude expérimentale teste par exemple les effets de la présentation de la réussite scolaire comme congruente avec le genre des élèves (en donnant à des collégiennes des statistiques révélant que les filles étaient plus susceptibles de réussir scolairement et professionnellement), ou comme incongruente avec celui-ci (les statistiques montrant cette fois que les garçons ont de meilleurs résultats). Elmore et Oyserman (2012) confirment les prédictions du modèle IBM : les élèves évoquent plus de SP relatifs à la réussite académique et jugent ceux-ci comme plus probables quand on leur a présenté cette réussite comme congruente avec leur identité de genre. Pour les garçons seulement, l'activation d'un SP congruent avec leur identité de genre conduit également à davantage d'efforts lors d'une tâche subséquente de mathématiques.

Un second postulat concerne l'interprétation de la difficulté. Lorsqu'un individu rencontre des difficultés dans l'atteinte d'un SP désiré (ou dans l'évitement d'un SP craint), il peut d'abord les

percevoir comme le signe que l'objectif est impossible à atteindre, conduisant à un désengagement et une perte d'intérêt pour ce SP. À l'inverse, il peut aussi considérer que ces difficultés sont le signe que ce qu'il fait est important, et qu'il doit accentuer ses efforts pour les dépasser. Un enfant qui a des soucis en mathématiques par exemple sera parfois prompt à considérer que c'est une matière trop difficile pour lui et qu'il ne sert plus à rien d'espérer y avoir de bonnes notes. Pourtant, il peut aussi se dire que ces difficultés sont inhérentes à une matière compliquée dont il tirera sûrement beaucoup de bénéfices par la suite : il sera alors à même de mobiliser les stratégies d'action nécessaires pour surmonter ses problèmes. On touche ici à un champ théorique qui sort quelque peu de celui des SP et il est difficile de trouver des illustrations expérimentales de ce dernier postulat dans les études que nous avons présentées jusqu'à présent. Si elles ne mentionnent pas explicitement la notion de SP, plusieurs études montrent tout de même que les jeunes qu'on amène à interpréter les difficultés comme caractéristiques d'un objectif scolaire important travaillent davantage et obtiennent de meilleures performances à un test d'intelligence (e.g., Elmore, Oyserman, Smith, & Novin, 2016 ; Smith & Oyserman, 2015). Notons également qu'un travail sur l'interprétation de la difficulté fait aujourd'hui partie intégrante des interventions menées par Oyserman et son équipe et que ce dernier a démontré des effets positifs à court et à plus long terme sur la motivation et les performances des collégiens (voir Oyserman, 2015b, pour une présentation exhaustive de ce programme).

Le modèle IBM amène aujourd'hui Oyserman et ses collaborateurs à se détacher de plus en plus des résultats corrélacionnels ou expérimentaux présentés dans ce chapitre pour se placer à un autre niveau d'interprétation, dans lequel ce ne sont plus les caractéristiques intrinsèques des SP qui détermineraient leur impact affectif et motivationnel mais plutôt des variables d'un niveau supérieur. La notion de connexion pourrait par exemple expliquer les résultats obtenus quant à la distance temporelle des SP : on peut en effet faire l'hypothèse qu'un SP sera d'autant plus « connecté » au soi présent qu'il est perçu comme proche temporellement. De la même façon, on peut supposer l'existence d'un lien bidirectionnel entre la connexion ressentie avec un SP et la

saillance de celui-ci ou son élaboration, deux caractéristiques dont nous avons souligné le bénéfice motivationnel. Un fort sentiment de connexion avec un soi futur amènerait ainsi l'individu à mobiliser fréquemment celui-ci, à s'en faire une représentation de plus en plus détaillée ou à élaborer des stratégies pour s'en approcher ou pour l'éviter. En retour, imaginer à de nombreuses reprises un SP ou travailler à identifier des stratégies comportementales à lui associer renforcerait le sentiment de connexion avec celui-ci.

Pourtant, même s'il permet d'intégrer certaines caractéristiques que nous avons jusqu'à présent considérées séparément, le modèle IBM n'est pas aujourd'hui à même de rendre compte de tous les résultats que nous avons présentés. Comment expliquer par exemple le fait qu'un SP impulse davantage l'action quand il est visualisé du point de vue d'un observateur, alors que selon le modèle IBM ce type de représentation conduirait à moins de connexion perçue ? Nous l'avons souligné précédemment, la notion de connexion reste théoriquement très floue, et paraît recouvrir plusieurs réalités psychologiques différentes. Il nous paraît donc prématuré de placer celle-ci comme préalable à tout SP motivant, et nous préférons insister sur la nécessité d'explorer plus avant certaines pistes de recherche sur les caractéristiques intrinsèques des SP que nous avons détaillées dans ce chapitre.

Ce sont deux caractéristiques en particulier qui vont retenir notre attention dans la suite de cette thèse, choisies parmi l'ensemble de celles présentées ici pour leur intérêt théorique d'une part et d'autre part pour leur manque de soutiens empiriques. Dans une première partie expérimentale (les chapitres 4 à 6 de cette thèse) nous chercherons à démontrer un impact motivationnel supérieur des SP équilibrés, à l'aide de plusieurs méthodes de recueil et de manipulation. La seconde partie (correspondant aux chapitres 7 et 8) portera quant à elle sur le niveau d'élaboration des SP, c'est-à-dire leur caractère détaillé, les stratégies qui leur sont associées et leur spécificité.

Chapitre 4 – Approche méthodologique classique des SP équilibrés

Des deux axes de recherche que nous avons identifiés à l'issue de la présentation des différentes caractéristiques susceptibles d'influencer l'impact motivationnel d'un SP, c'est le premier que nous présenterons ici. Ce chapitre aura en effet pour objectif initial de développer la notion d'équilibre des SP, telle qu'elle a été définie et étudiée dans les premiers travaux tout d'abord, puis étayée ou remise en cause dans les années qui ont suivi.

Nous présenterons ensuite une première étude réalisée selon les recommandations méthodologiques d'Oyserman et ses collaborateurs, dans le but d'examiner la validité des conclusions obtenues par ces auteurs auprès d'un public différent et avec de nouvelles précautions statistiques.

I Revue de la littérature sur les SP équilibrés

Cette partie débutera par le rappel de quelques éléments de définition, puis l'approche méthodologique indissociable des études sur l'équilibre sera développée plus avant. Enfin, nous présenterons l'état des travaux empiriques relatifs à l'hypothèse du rôle bénéfique des SP équilibrés dans la régulation des conduites, du soutien apparemment unanime des années 1990 aux interrogations plus récentes.

A – Éléments de définition

La notion de SP équilibrés apparaît pour la première fois dans les travaux d'Oyserman et Markus (1990a, 1990b). Alors que les développements théoriques précédents (e.g., Cross & Markus, 1994 ; Markus & Nurius, 1986) présentaient de manière parallèle les caractéristiques des sois positifs

et négatifs, ces auteures envisagent la possibilité de combiner ces deux types de représentations de soi pour former une construction dite « équilibrée ». Elles suggèrent en particulier de considérer les associations entre des sois attendus et des sois craints relevant d'une même catégorie d'événements et relatifs à la même idée. Ainsi, le SP attendu « décrocher un emploi » sera considéré comme allant de pair avec le soi craint « demeurer au chômage », de même que « partir en vacances » constitue un soi attendu qui trouve son pendant si le sujet exprime aussi le soi craint « travailler tout l'été ».

L'association de deux sois de valence différente dans le même domaine aurait selon ces chercheuses une efficacité motivationnelle maximale. En effet, la seule mobilisation d'un soi positif (« obtenir mon baccalauréat » par exemple) aura du mal à impulser l'action lorsqu'il est concurrencé au sein du concept de soi de travail par d'autres représentations tout aussi positives mais à plus court terme (« écouter le nouvel album de mon chanteur préféré » ou « partir en week-end avec mes amis »). Ce n'est que lorsqu'une vision de valence opposée peut être activée en même temps (« échouer dans mes études », « décevoir ma famille ») que le désir de réussir sera suffisant pour focaliser les efforts de l'individu sur cet objectif. A l'inverse, envisager les événements positifs qui pourraient advenir grâce à l'évitement d'un soi craint donnera à l'individu des guides pour l'action et l'aidera à s'extraire des contraintes situationnelles qui l'empêchent d'envisager le futur (Oyserman & Markus, 1990a). Un SP équilibré permettrait dans ce cas de retrouver un état émotionnel plus favorable pour impulser des actions efficaces que celui suscité par la présence univoque d'un SP craint, aux répercussions anxiogènes souvent paralysantes (Markus & Ruvolo, 1989). Il aiderait aussi à mieux matérialiser une inquiétude pour un futur lointain ; la crainte d'être un jour au chômage par exemple ne prend son sens que si l'individu peut en même temps s'imaginer exercer un emploi dans lequel il s'épanouit.

Hoyle et Sherrill (2006) l'expriment plus simplement encore : la présence de deux représentations complémentaires permet d'additionner la motivation apportée par chacune d'entre elles, pour un impact naturellement deux fois plus important que celui apporté par un soi « simple ». En entraînant la mobilisation conjointe de buts d'approche et d'évitement, les SP équilibrés

favoriseraient la sélection et la mise en œuvre des stratégies d'action les plus optimales pour réussir (Oyserman & James, 2009 ; Oyserman & Saltz, 1993). Envisager seulement un futur désiré pourrait en effet pousser l'individu à se focaliser uniquement sur les objectifs qu'il souhaite atteindre sans se préoccuper des possibles conséquences négatives des actions entreprises dans ce but. Ce manque de discernement serait alors source de surprise voire de déception si les tentatives de s'approcher d'un soi désiré se soldaient par des répercussions délétères imprévues (Oyserman & Fryberg, 2006). Un jeune qui souhaite à l'avenir être mieux intégré par ses pairs sera par exemple tenté de se faire remarquer par tous les moyens à l'école, sans réaliser qu'il risque d'y gagner une réputation d'élément perturbateur. De même, la crainte de voir advenir un futur redouté pourrait entraîner la sélection de stratégies de protection, voire d'inaction, qui empêcheraient naturellement l'individu d'atteindre ses objectifs.

B – Approches méthodologiques de l'étude des SP équilibrés

1. L'approche d'Oyserman

Dès les premiers travaux sur les SP équilibrés, Oyserman et Markus associent leurs propositions théoriques à une approche méthodologique précise, qui sera par la suite utilisée dans tous les travaux réalisés par leurs équipes (e.g., Lee & Oyserman, 2009 ; Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Oyserman & Saltz, 1993). Cette méthode a pour base le questionnaire ouvert développé par Cross et Markus (1991), que nous avons eu l'occasion de présenter dans le chapitre portant sur les méthodes d'études des SP. Dans celui-ci, il est demandé aux participants de lister d'abord leurs sois désirés ou attendus, puis leurs sois craints. À chacune des visions futures décrites sont associées quelques questions complémentaires, le plus souvent pour apprécier l'importance de celles-ci pour le sujet, leur probabilité de réalisation, la fréquence à laquelle il les mobilise et les stratégies qu'il met en place pour les atteindre ou les éviter. Le chercheur dispose alors d'une liste personnalisée des sois les plus saillants pour l'individu – cinq sois positifs et cinq négatifs le plus souvent, parfois un peu plus ou un peu moins. Pour réduire la quantité d'informations ainsi obtenue et pouvoir confronter les

réponses de différents membres d'une population, Oyserman (2004) proposait six catégories dans lesquelles il était possible de classer les SP recueillis. Il s'agissait pour rappel des SP liés à l'accomplissement scolaire ou professionnel, aux relations interpersonnelles, aux traits de personnalité, à la santé ou à la condition physique, aux considérations matérielles et enfin à la délinquance (cette dernière catégorie étant pertinente pour les sois craints uniquement). Ces catégories peuvent évoluer au gré des SP les plus saillants dans une population ; dans l'étude d'Oyserman et Markus (1990a) auprès de jeunes délinquants, les SP sont ainsi classés selon des catégories un peu différentes, la dimension « santé » disparaissant alors qu'une distinction est faite entre études et profession.

C'est à partir de cette classification par domaine qu'il est possible de coder les SP équilibrés, en appariant simplement les sois positifs et négatifs renvoyant au même type d'informations. On classera ensemble, dans le domaine matériel par exemple, « j'espère acheter mon appartement » et « je crains d'être sans domicile », ou pour des SP liés à des caractéristiques personnelles « j'espère devenir quelqu'un de fiable » et « je crains d'être instable ». Cette méthode ne semble pas poser de difficultés aux codeurs puisqu'on observe toujours des taux d'accord inter-juges autour des 90%, les désaccords étant résolus par la discussion (e.g., Lee & Oyserman, 2009 ; Oyserman, Gant, & Ager, 1995). L'ensemble des SP attendus et craints évoqués peuvent théoriquement s'équilibrer ; dans le cas d'un recueil de dix sois futurs, un individu peut donc présenter de zéro à cinq sois équilibrés.

2. La question des sois appariés

En définissant un SP équilibré comme la combinaison d'un SP attendu et d'un SP craint qui lui est opposé, les auteurs acceptent implicitement l'idée qu'un SP attendu est toujours de valence plus ou moins positive, puisqu'il doit répondre à un SP craint qui de son côté est bien évidemment négatif. Il s'agit pourtant d'un raccourci : même si la définition de ce qui caractérise un SP attendu reste floue (ainsi que nous avons eu l'occasion de le souligner précédemment), rien ne nous permet en tout cas de considérer qu'un soi attendu est nécessairement positif. Certes, en règle générale, les individus vont s'attendre à réussir et craindre d'échouer, mais qu'en est-il de ceux qui craignent

l'échec mais le jugent également comme le résultat le plus probable pour eux ? Pour simplifier l'équation, on pourrait également l'exprimer ainsi : que devient la notion d'équilibre quand SP attendu et craint dans un même domaine ne sont plus opposés mais de même valence ?

Dans une étude interculturelle visant à comparer le contenu des sois possibles de populations américaines et japonaises, Unemori, Omoregie et Markus (2004) sont les premiers à soulever ce problème. Ils proposent alors de donner un nom à la combinaison d'un soi craint et d'un soi attendu de même valence : les sois *appariés* (*matched selves*). Utilisant le même questionnaire ouvert que dans les études présentées précédemment, leur recherche confirme l'hypothèse qu'ils posaient au départ : si les sois appariés sont virtuellement inexistantes dans les populations testées sur le continent américain, qui n'évoquent presque que des sois équilibrés, ils représentent un tiers des couples de sois possibles chez les Japonais. Ce résultat pourrait indiquer une tendance culturelle à une motivation trouvant davantage sa source dans la crainte de l'échec que dans l'espoir de la réussite ; il laisse entendre en tout cas que la question des sois appariés n'est pas un vrai problème méthodologique pour les études auprès de populations américaines ou européennes. Aucun article ne faisant mention de cette difficulté au moment du codage des SP, il est probable qu'elle n'ait en effet jamais été rencontrée dans les travaux que nous avons cités jusqu'ici. Une enquête canadienne (Yang & Noels, 2013) qui cherchait spécifiquement à retrouver la distinction sois équilibrés / sois appariés auprès d'étudiants étrangers achève de nous rassurer sur ce point : sur 93 étudiants interrogés, les réponses d'un seul d'entre eux pouvaient être codées comme relevant de sois appariés.

Notons enfin pour finir que certaines études (e.g., Smith & Freund, 2002), utilisent de manière abusive le terme « *matched selves* » pour parler simplement de sois équilibrés dans leur définition classique : nous corrigerons cette terminologie le cas échéant.

3. Évolutions méthodologiques

Plusieurs études se réclament par la suite de la même approche méthodologique, en faisant référence explicitement au guide élaboré par Oyserman pour le codage des SP équilibrés à partir de

son questionnaire ouvert (e.g., Aloise-Young, Hennigan, & Leong, 2001 ; Robinson, Davis, & Meara, 2003). Les conseils de celle-ci ne semblent pourtant pas appliqués de la même façon dans toutes ces études. Certains auteurs vont par exemple considérer qu'on peut parler de SP équilibré à partir du moment où un individu évoque deux sois de valence opposée dans le même domaine, quelle que soit la situation future à laquelle renvoient ces derniers (e.g., Robinson *et al.*, 2003). D'autres s'attacheront davantage au contenu qualitatif, en restreignant l'appellation de SP équilibré à deux sois non seulement dans le même domaine mais qui renvoient aussi à un même événement (e.g., Seli, Dembo, & Crocker, 2009). Cette distinction a son importance puisqu'on pourra être amené dans le premier cas à considérer par exemple que « vivre jusqu'à cent ans » et « perdre mes cheveux » (deux SP dans le domaine de la santé), ou « avoir une famille » et « me disputer avec un ami » (des SP liés cette fois aux relations interpersonnelles) constituent des SP équilibrés, ce qui ne saurait être le cas dans la seconde approche. C'est pourtant bien cette vision plus restrictive qui nous paraît conforme aux écrits d'Oyserman et Markus, et plus encore au guide d'Oyserman (2004). Celui-ci mentionne en effet explicitement que sois désiré et craint doivent « aller de pair pour former un tout plus cohérent »¹⁶. Tous les exemples donnés dans ce guide sont d'ailleurs particulièrement clairs en ce sens : « avoir de nouveaux amis » est opposé à « ne pas avoir d'amis », « être plus responsable » à « être irresponsable », « manger mieux » à « mal me nourrir », etc.

Un second glissement semble s'être opéré dans d'autres études quant au type de SP à considérer pour former les « paires » équilibrées. Le questionnaire initial confrontait les sois craints aux sois attendus, c'est-à-dire à ceux que l'individu juge les plus probables pour lui dans le futur. Certains travaux ultérieurs adoptent le même codage (e.g., Aloise-Young *et al.*, 2001) tandis qu'une majorité préfère évoluer vers l'opposition plus classique entre craintes et espoirs (e.g., Anthis, Dunkel, & Anderson, 2004 ; Robinson *et al.*, 2003). Les exemples donnés dans les deux cas sont pourtant parfaitement comparables, et les sois attendus évoqués par certains nous paraissent être tout simplement des sois désirés. Nous avons développé précédemment le problème

¹⁶ p.8, notre traduction.

méthodologique que pouvait poser l'usage des sois attendus, avec la notion hypothétique de sois « appariés ». Pour cette raison, nous ferons également le choix dans l'étude à venir de nous intéresser uniquement à l'alliance d'un SP craint et d'un SP désiré.

C – Soutiens et remises en cause empiriques

1. Des résultats d'abord unanimes en apparence

À en croire les éléments théoriques que nous avons présentés ci-dessus, l'apport motivationnel des SP équilibrés fait peu de doute. Malgré un nombre d'études restreint sur le sujet, l'équilibre est d'ailleurs présenté dans tous les résumés théoriques comme une caractéristique dont l'intérêt n'est plus à démontrer (e.g., Oyserman, 2008 ; Oyserman & Fryberg, 2006). S'il est vrai que l'ensemble des études menées dans les années 1990 rapporte bien un bénéfice des SP équilibrés, celui-ci semble cependant moins évident qu'attendu.

La première étude s'attachant à décrire les SP équilibrés d'une population est celle réalisée par Oyserman et Markus (1990a), dans l'article princeps qui décrit à la fois le concept d'équilibre et la méthodologie à adopter pour l'appréhender. Cette étude corrélationnelle a été menée auprès de quatre groupes de jeunes dits « plus ou moins délinquants », c'est-à-dire se rangeant de lycéens lambda à petits délinquants placés sous main de justice. Grâce au codage des SP évoqués par ces jeunes, les auteurs révèlent une gradation dans les quatre groupes interrogés : plus les jeunes sont considérés comme délinquants, moins ils présentent de SP équilibrés. Le nombre de SP équilibrés évoqués prédit d'ailleurs négativement la délinquance auto-rapportée chez l'ensemble des participants. Quelques années plus tard, Oyserman et Saltz (1993) reproduisent en partie ces résultats. En comparant deux groupes de jeunes (délinquants vs. non-délinquants) ils confirment d'abord un lien entre niveau de délinquance et nombre de SP équilibrés. Ce nombre prédit également une catégorie bien précise de conduite délictuelle, le vol. Si les auteurs peuvent justifier l'intérêt tout particulier de posséder un SP équilibré dans ce domaine (l'attrait de possessions matérielles étant difficile à refuser en l'absence de la crainte d'être condamné par exemple), ils

déplorent cependant que l'effet de l'équilibre ne soit pas généralisable à d'autres types de comportements.

Une série d'études d'Oyserman, Gant et Ager (1995) va ensuite s'attacher à démontrer l'intérêt de l'équilibre dans le domaine académique, en se focalisant donc spécifiquement sur les SP équilibrés renvoyant au parcours scolaire ou universitaire. Avec des étudiants tout d'abord, un lien est établi entre nombre de SP équilibrés et nombre de stratégies d'approche des sois désirés, mais uniquement chez des jeunes d'origine anglo-saxonne. Chez des collégiens (tous Afro-Américains cette fois), la présence de SP équilibrés est associée à davantage d'efforts en classe, que cette variable soit auto-rapportée ou renseignée par un professeur de l'adolescent. À nouveau, l'influence bénéfique des SP équilibrés ne semble pas universelle puisqu'une analyse plus détaillée révèle qu'elle n'est significative que chez les garçons. Pour poursuivre dans cette suite de résultats à la fois encourageants et parcellaires, citons une seconde étude auprès de collégiens (Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004). Dans celle-ci, on note dans un premier temps que plus un jeune présente de SP équilibrés, plus il passera de temps à faire ses devoirs. Il est pourtant difficile de conclure sur ce résultat, alors même que les SP équilibrés n'ont dans cette étude pas d'influence sur la participation en classe, l'intérêt pour l'école ou la moyenne obtenue à la fin de l'année.

S'appuyant pourtant sans réserve sur les conclusions des premiers travaux, Oyserman et ses équipes intègrent la notion d'équilibre dans leur programme d'intervention à destination de collégiens défavorisés. L'augmentation du nombre de SP équilibrés dans le groupe expérimental (par rapport à un groupe contrôle sans intervention pour qui ce nombre reste stable) est en effet considéré comme une preuve de la réussite du programme, au même titre que l'augmentation du nombre de stratégies efficaces associées aux SP (Oyserman *et al.*, 2006 ; Oyserman, Terry, & Bybee, 2002). Quelques années après les premières études en milieu scolaire, le tableau est prometteur : l'équilibre des SP académiques se révèle être un médiateur de l'effet bénéfique de cette intervention, avec une influence notable non seulement sur le travail scolaire mais aussi

l'engagement en classe, le comportement au sein de l'école et la moyenne scolaire (Oyserman *et al.*, 2006).

2. Une remise en cause des premiers travaux

À la suite des recherches ou recherches-actions menées par Oyserman et ses collaborateurs, très peu d'auteurs se sont confrontés à la notion de SP équilibré. L'association très forte entre ce concept et sa méthode d'étude est peut-être ce qui a découragé le développement des recherches, puisqu'on déplore aujourd'hui l'absence d'approches diversifiées pour appréhender l'équilibre (Frazier, Hooker, Johnson, & Kaus, 2000). La seule méthodologie préconisée présente pourtant un inconvénient majeur puisqu'en codant les SP équilibrés à partir d'un questionnaire recueillant les sois positifs et négatifs de l'individu elle ne permet pas de mesurer leur impact indépendamment des effets principaux exercés par ceux-ci (Quinlan, Jaccard, & Blanton, 2006). Le nombre de SP listés n'est jamais contrôlé, alors que la façon dont sont repérés les sois équilibrés dépend justement d'un nombre suffisant de réponses pour permettre un appariement. Robinson, Davis et Meara (2003) rappellent que les sujets évoquent généralement plus de SP positifs que négatifs. Pour eux, cette absence « naturelle » d'équilibre devrait être contrôlée, une suggestion que l'on comprend aisément puisque dans leur étude recueillant les SP professionnels de femmes défavorisées, le nombre de SP équilibrés est corrélé à .94 avec le nombre de SP craints.

Une recherche dans le domaine de la santé apporte quelques réponses à ces interrogations méthodologiques en partant d'abord du questionnaire ouvert, avec un codage classique de l'équilibre (Aloise-Young *et al.*, 2001). Les résultats sont dans un premier temps conformes aux hypothèses posées, puisqu'on montre que le nombre de SP équilibrés est corrélé négativement à la consommation d'alcool et de tabac chez des collégiens. L'effet principal des sois positifs est ensuite testé, soit en gardant la variable « équilibre » à l'identique, soit en la pondérant par le nombre total de sois positifs évoqués par l'individu. Pour l'une ou l'autre des deux analyses, les résultats sont bien différents de ceux obtenus par Oyserman et ses collègues puisque seul le nombre de sois positifs influence positivement les comportements, l'effet de l'équilibre disparaissant. Dans une autre étude

portant également sur la consommation d'alcool chez les jeunes, Quinlan, Jaccard et Blanton (2006) ont aussi essayé d'appliquer différents contrôles à la mesure classique d'équilibre. En l'absence de résultats, ces tentatives sont pourtant reléguées à une note de bas de page au sein de l'article présentant leurs conclusions. Les auteurs suggèrent alors que de futures recherches partageant ce constat d'échec pourraient contribuer à invalider définitivement les résultats obtenus par Oyserman et son équipe.

Une seconde critique peut également être faite aux travaux présentés jusqu'ici : l'absence de positionnement clair sur la nécessité de prendre en compte le contenu des SP mobilisés, et donc des SP équilibrés qu'ils permettent de former. Certaines publications ne s'intéressent en effet qu'aux SP spécifiques au domaine dans lequel on mesurera ensuite motivation ou performances (académique pour les études d'Oyserman, Bybee et Terry notamment), tandis que d'autres s'appuient sur une mesure globale d'équilibre (Oyserman & Markus, 1990a, 1990b). Si on peut supposer que celle-ci reflète une certaine stabilité psychologique chez l'individu, une capacité à envisager les aspects à la fois positifs et négatifs de chaque événement, on peut aussi douter de la valeur prédictive d'un SP équilibré dans le domaine physique sur la motivation au travail ou l'intérêt pour ses études par exemple. Robinson, Davis et Meara (2003) avancent de plus l'idée que l'équilibre ne pourrait être motivant que dans certains domaines. Ils expliquent que si l'association d'un SP désiré et d'un SP craint est évidente dans certains cas, notamment pour des SP liés à la santé (« j'espère être en bonne santé » vs. « je crains de tomber malade »), elle ne serait peut-être pas pertinente pour toutes les visions du futur. Un individu pourrait par exemple être très motivé à atteindre le métier dont il rêve, sans avoir simultanément à l'esprit une profession qu'il souhaite éviter à tout prix. Les travaux futurs gagneraient ainsi à présenter plus finement les SP équilibrés, en les dissociant au moins par domaine d'appartenance ; une telle précaution pourrait permettre de rendre compte de certains résultats de prime abord discordants.

II Étude de l'équilibre grâce au questionnaire ouvert d'Oyserman

A – Présentation et hypothèse de l'étude 1.1

Alors que l'intérêt motivationnel des SP équilibrés est théoriquement bien établi et qu'il a d'abord été confirmé par plusieurs études corrélationnelles, celles-ci peinent aujourd'hui à être répliquées. Il y a finalement très peu de travaux qui se soient intéressés à l'équilibre, et ils sont encore moins nombreux à présenter des résultats statistiquement convaincants. Notre premier objectif sera donc de retrouver les mêmes conclusions qu'Oyserman et ses collaborateurs, en s'appuyant sur la même approche méthodologique que ces chercheurs. Nous appliquerons ensuite les précautions statistiques évoquées dans les travaux plus récents, pour dissocier l'effet des SP équilibrés d'un simple effet du nombre de SP désirés ou craints recueillis. Les résultats concordants de l'équipe d'Oyserman quant à l'impact motivationnel positif des SP équilibrés ont toujours été obtenus auprès de jeunes issus de milieux défavorisés (e.g., Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004 ; Oyserman, Gant, & Ager, 1995 ; Oyserman, Terry, & Bybee, 2002) : un second objectif sera donc de tester la méthodologie employée jusqu'à présent auprès d'une population plus mature et présentant un profil académique plus classique. Pour ce faire, nous interrogerons des étudiants et tenterons de mesurer l'impact de leurs représentations de soi futures sur leurs résultats universitaires lors des examens suivant la passation du questionnaire.

Une question se pose : faut-il posséder des SP équilibrés dans un domaine précis pour en voir les effets bénéfiques, ou l'équilibre en général est-il toujours positif ? Cette interrogation n'a pas réellement été tranchée dans la littérature, et les deux types de résultats ont généralement été assimilés. Ainsi, Oyserman & Markus (1990a) montrent-elles dans leurs études auprès de jeunes délinquants un impact positif du nombre de SP équilibrés quel qu'en soit le domaine, alors que dans les études en milieu scolaire ce ne sont cette fois que les SP académiques qui sont considérés (e.g., Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004 ; Oyserman *et al.*, 1995). Selon la définition que nous avons présentée précédemment, les SP équilibrés sont plus motivants que les SP « simples »

puisque'ils permettent d'allier buts d'approche et d'évitement dans un même domaine, de considérer tous les aspects d'un futur potentiel pour dégager les stratégies comportementales à adopter dans le présent. Ils ne sont donc pas censés conduire à une débauche globale d'énergie mais au contraire à recentrer les individus sur un objectif bien défini : il paraît de ce fait logique que seul un domaine précis soit affecté positivement lors de la mobilisation d'un SP équilibré. Pour l'étude qui va suivre, nous ferons donc l'hypothèse que seule la présence de SP équilibrés dans le domaine académique pourra conduire à de meilleures performances universitaires.

B – Méthode

1. Participants

Les participants à cette étude étaient 73 étudiants (dont 65 étudiantes) en deuxième année de Licence de psychologie à l'Université Rennes 2. Ils étaient âgés au moment de la passation de 19 à 35 ans ($M = 21.11$; $ET = 2.21$).

2. Procédure et matériel

Le questionnaire expérimental (voir *annexe 1*) était proposé aux étudiants au cours de travaux dirigés de psychologie sociale (deux groupes ont été sollicités pour cette étude), en insistant sur le fait que celui-ci n'était nullement obligatoire et ne s'inscrivait pas dans le cadre du cours. L'accent était également mis sur le caractère anonyme du questionnaire, dont les résultats ne seraient pas communiqués aux enseignants en dehors du cadre de l'étude.

2.1 Mesures

2.1.1 Recueil des SP

Le recueil des SP était effectué à l'aide d'un questionnaire inspiré du format ouvert utilisé dans les études de Markus ou Oyserman (Cross & Markus, 1991). Sur une première page, une rapide présentation des SP désirés était proposée aux participants, à qui on demandait de penser à ce qu'ils souhaiteraient devenir ou faire dans le futur. On précisait qu'il pouvait s'agir d'un futur proche –

quelques jours, quelques mois – ou d’un futur plus lointain. Les sujets étaient ensuite invités à lister autant de futurs possibles qu’ils le souhaitaient : le document proposait cinq cases, mais il était bien souligné qu’ils pouvaient demander une seconde feuille à l’expérimentateur s’ils n’avaient pas assez de place (précisons que dans les faits aucun participant n’a noté plus de cinq SP désirés).

À côté de chaque description, une case était prévue pour indiquer la période temporelle future à laquelle le SP renvoyait : dans combien de jours, mois ou années était-il susceptible de se dérouler ? Les participants devaient ensuite compléter trois mesures supplémentaires pour chaque SP décrit. Celles-ci permettaient de quantifier l’importance accordée à la réalisation de celui-ci, sa fréquence de mobilisation, et enfin la probabilité qu’il se réalise. Les réponses se faisaient sur des échelles de Likert en sept points, allant à chaque fois de 1 = *faible* (importance par exemple) à 7 = *forte*.

Une seconde partie du questionnaire, présentée de manière exactement parallèle, invitait ensuite les participants à décrire leurs SP craints. La consigne initiale leur proposait d’imaginer ce qu’ils ne souhaiteraient pas devenir ou faire dans le futur, c’est-à-dire de penser à des situations futures qu’ils souhaiteraient éviter. On rappelait à nouveau que celles-ci pouvaient être aussi bien temporellement proches que plus éloignées, et qu’il serait possible de demander un second feuillet si plus de cinq SP leur venaient à l’esprit (là encore, aucun sujet n’a utilisé cette possibilité). Les mesures associées à chaque SP étaient les mêmes que pour les SP désirés : période temporelle à laquelle il correspond, importance perçue, fréquence d’imagination et probabilité qu’il se produise.

Le questionnaire se concluait par le recueil des informations signalétiques classiques (genre et date de naissance des participants).

2.2.2 Performance universitaire

À l’aide des informations préalablement recueillies et en particulier de la date de naissance des participants, leurs résultats aux examens terminaux des semestres précédant et suivant la passation (leurs troisième et quatrième semestres de Licence) ont pu être récoltés tout en respectant leur anonymat.

La moyenne obtenue au semestre suivant sera donc utilisée comme mesure de performance universitaire dans cette étude, alors que la moyenne obtenue précédemment servira de contrôle du niveau de base des participants.

2.2 Codage de l'équilibre

À partir des SP désirés et craints évoqués par les participants, notre objectif était d'obtenir une mesure du nombre de SP équilibrés mobilisés naturellement par ceux-ci. Pour ce faire, nous avons commencé par regrouper en diverses catégories les différents SP évoqués, afin de mieux nous représenter les thématiques abordées par les sujets.

Un premier codage a été effectué en utilisant de manière la plus fidèle possible les six catégories proposées par Oyserman. Pour rappel, celles-ci renvoyaient à six grands domaines dans lesquels les individus sont susceptibles d'évoquer des SP, à savoir : l'accomplissement (SP liés à la réussite scolaire ou professionnelle), les relations interpersonnelles, les traits de personnalité, la santé, le style de vie (SP matériels) et enfin la délinquance (pour les SP craints seulement). Certaines de ces catégories se sont vite révélées inadaptées aux SP que nous avons recueillis. En effet, peut-être en raison du contexte de passation, on observait une prépondérance des sois futurs liés à la réussite universitaire ou professionnelle. Des SP liés à la vie personnelle étaient aussi évoqués (en particulier renvoyant au mode de vie que les individus espéraient ou craignaient d'avoir dans le futur), mais les classer suivant les catégories proposées aurait segmenté inutilement les données recueillies. Enfin, certains domaines ne se retrouvaient pas du tout dans notre population, personne ou presque n'ayant parlé de traits de personnalité qu'il souhaiterait développer, et encore moins d'éventuelles conduites délinquantes à éviter.

Nous avons donc finalement fait le choix de n'utiliser que trois catégories pour classer les SP décrits par les participants : SP académiques, SP professionnels (les différences qualitatives que nous repérons dans les réponses nous incitant à les considérer séparément, contrairement à l'approche adoptée par Oyserman et son équipe), et enfin SP personnels (liés généralement au style de vie ou la famille).

C'est donc à l'aide de ce classement que s'est opéré le codage des SP équilibrés. Nous basant à nouveau sur les instructions d'Oyserman (2004), nous avons considéré qu'un SP désiré et un SP craint pouvaient être appariés à partir du moment où ils renvoyaient à la même situation future vue de deux points de vue opposés. On a par exemple considéré que « devenir fonctionnaire » pouvait être équilibré par « être chômeur », ou « avoir mon année de Licence » par « échouer à mes examens ». La mesure de distance temporelle perçue a également été utilisée dans les cas où il était difficile de déterminer si deux SP correspondaient véritablement, le plus souvent car ils n'avaient pas été décrits de manière assez détaillée. Si deux SP ne renvoyaient pas du tout à la même période temporelle nous avons considéré qu'ils ne pouvaient pas être appariés, même s'ils semblaient relever d'un thème proche. Ce codage était réalisé conjointement par deux personnes ; celles-ci s'accordaient par une discussion en cas de différend, ce qui n'est arrivé que très rarement.

C – Résultats

1. Description des SP recueillis

1.1 Nombre de SP évoqués

Le questionnaire utilisé devait nous permettre de recueillir dix SP différents, cinq désirés et cinq craints. Dans les faits, les individus ont donné en moyenne 7.58 SP ($ET = 1.76$), le minimum de sois futurs évoqués par un participant étant de quatre. Tous ont noté au minimum deux futurs désirés, avec une large majorité en mentionnant le chiffre maximum de cinq ($M = 4.36$, $ET = .84$). A l'inverse, l'évocation des SP craints a semblé plus délicate, avec notamment une personne qui n'en a décrit aucun et moins d'un quart des participants capables de remplir le feuillet en entier ($M = 3.22$, $ET = 1.27$).

Le *tableau 1* permet de retrouver ces informations, et présente la répartition de ces SP désirés et craints selon les trois domaines que nous avons identifiés. On note que les SP liés au domaine personnel sont les plus fréquents ($M = 3.71$, $ET = 2.18$), suivis à égalité par les SP académiques ($M = 1.95$, $ET = 1.4$) et professionnels ($M = 1.92$, $ET = 1.46$).

Tableau 1 : Nombre de SP désirés et craints évoqués, par domaine et globalement

	SP désirés		SP craints		Ensemble des SP	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Domaine académique	1.07	.93	.88	.79	1.95	1.40
Domaine professionnel	1.12	.97	.79	.71	1.92	1.46
Domaine personnel	2.15	1.21	1.57	1.25	3.71	2.18
Total des SP évoqués	4.36	.84	3.22	1.27	7.58	1.76

1.2 Mesures complémentaires

Pour chaque SP décrit, nous disposons également d'informations sur son importance pour l'individu, sa fréquence d'imagination et sa probabilité perçue de réalisation (voir *tableau 2*). On remarque d'abord que tous les SP décrits sont très importants pour les participants, puisque la moyenne pour l'ensemble des SP évoqués est supérieure à 6, sur une échelle dont le maximum est de 7. On n'observe pas de différence entre sois désirés et craints en ce qui concerne leur fréquence d'imagination, relativement élevée dans les deux cas. On note toutefois une différence entre les sois positifs et les sois négatifs pour la dernière variable, la probabilité que ceux-ci se réalisent : les SP désirés sont en effet jugés plus probables que les SP craints.

Tableau 2 : Importance, fréquence d'imagination et probabilité moyennes des SP

	SP désirés		SP craints		Ensemble des SP	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Importance du SP imaginé	5.97	.75	6.22	1.14	6.1	.78
Fréquence d'imagination	5	.89	4.88	1.59	4.96	1.03
Probabilité du SP imaginé	5.1	.79	3.66	1.31	4.41	.76

1.3 SP équilibrés

Grâce au codage présenté précédemment, nous avons identifié les SP équilibrés évoqués par les participants, c'est-à-dire le nombre de fois qu'ils mentionnaient un SP désiré et un SP craint dans le même domaine, avec un contenu et une distance temporelle similaires. Dans le domaine académique tout d'abord, un peu moins de la moitié des participants évoquent au moins un SP équilibré ($M = .51$, $ET = .69$). Dans le domaine professionnel, c'est cette fois plus de 50% des sujets qui font mention d'au moins un SP équilibré ($M = .55$, $ET = .53$). Enfin les SP personnels sont moins fréquemment équilibrés, près des deux-tiers des individus n'en évoquant aucun ($M = .44$, $ET = .65$). Le *tableau 3* présente la répartition des sujets selon le nombre de SP qu'ils ont évoqué, dans chaque domaine et pour l'ensemble du questionnaire. Notons que bien que ce dernier permette théoriquement de recueillir jusqu'à cinq SP équilibrés par personne, ce cas de figure ne s'est pas présenté, le maximum produit par un participant étant de quatre ($M = 1.48$, $ET = .93$).

Tableau 3 : Répartition du nombre de SP équilibrés évoqués par les participants, par domaine et globalement

SP équilibrés	Domaine académique		Domaine professionnel		Domaine personnel		Ensemble des SP évoqués	
	Nombre de sujets	%	Nombre de sujets	%	Nombre de sujets	%	Nombre de sujets	%
0	41	56.2	34	46.6	46	63	10	13.7
1	29	39.7	38	52.1	23	31.5	28	38.4
2	2	2.7	1	1.4	3	4.1	27	37
3	0	0	0	0	1	1.4	6	8.2
4	1	1.4	0	0	0	0	2	2.7

2. Impact des SP équilibrés sur la performance universitaire

Pour mesurer l'influence des SP équilibrés sur la performance scolaire, nous commencerons par traiter les résultats de la même manière qu'Oyserman et ses collaborateurs (e.g., Oyserman & Markus, 1990a ; Oyserman & Saltz, 1993), avant d'appliquer les contrôles statistiques proposés par la suite dans la littérature.

2.1 Traitements initiaux

Afin de tester l'impact du nombre de SP équilibrés sur la performance universitaire, une analyse de régression a été utilisée pour permettre de contrôler le niveau de performance antérieure des participants. Le modèle ainsi obtenu est très significatif ($R^2 = .481$, $F(2, 64) = 29.7$, $p < .001$) mais il s'avère que seule la performance au semestre précédent a réellement un impact sur les résultats

universitaires du semestre suivant la passation de l'expérience ($\beta = .684, p < .001$). L'effet du nombre de SP équilibrés n'est quant à lui pas significatif ($\beta = -.125, ns$).¹⁷

Nous faisons aussi l'hypothèse que seul le nombre de SP académiques – donc directement relatifs à l'université – pourrait avoir un impact sur les performances dans ce domaine précis. Construit de la même façon que précédemment en contrôlant la performance initiale, le modèle de régression est également significatif ($R^2 = .484, F(2, 64) = 29.9, p < .001$). Pourtant, c'est toujours uniquement la performance antérieure qui exerce un pouvoir prédictif ($\beta = .648, p < .001$), sans qu'on observe d'effet du nombre de SP équilibrés ($\beta = -.140, ns$).¹⁸

2.2 Application des recommandations de contrôle statistique

Conformément aux recommandations que nous avons développées précédemment (e.g., Aloise-Young *et al.*, 2001 ; Quinlan *et al.*, 2006), nous souhaitons vérifier la présence d'un effet des SP équilibrés alors même qu'on testait simultanément un effet principal des sois « simples » qui les composent. Cette précaution statistique aurait naturellement été d'autant plus nécessaire si un effet des SP équilibrés avait été identifié lors de l'étape précédente de ces traitements, mais nous avons souhaité aller au bout de la démarche expérimentale envisagée.

Le *tableau 4* présente les corrélations entre les différentes variables liées au nombre de SP (équilibrés, positifs ou négatifs). Il révèle ainsi qu'on l'attendait une corrélation significative entre le nombre de SP équilibrés et le nombre total de SP, ainsi qu'avec le nombre de SP négatifs.

¹⁷ L'effet du nombre de SP équilibrés n'est pas plus significatif en l'absence de contrôle du niveau de performance ($\beta = -.129, ns$).

¹⁸ Ce modèle a également été testé pour les SP équilibrés des domaines professionnel et personnel, sans plus de résultats significatifs.

Tableau 4 : Corrélations entre les nombres de SP équilibrés, positifs, négatifs et le total de SP

	SP équilibrés	Total SP	SP positifs	SP négatifs
Nombre de SP équilibrés	1			
Nombre total de SP	.297*	1		
Nombre de SP positifs	.098	.736**	1	
Nombre de SP négatifs	.344**	.894**	.355**	1

Note. N = 73. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Après le modèle testé précédemment avec pour seule variable indépendante le nombre de SP équilibrés (et la performance antérieure en variable contrôle), deux nouveaux modèles de régression linéaire ont donc été réalisés. Le détail de leurs composantes se retrouve dans le *tableau 5*. Dans le premier cas, l'introduction de la variable « nombre total de SP évoqués » permet d'aboutir à un modèle significatif ($R^2 = .494$, $F(3, 63) = 19.47$, $p < .001$), dans lequel seul l'effet de la performance au semestre précédent se détache ($\beta = .683$, $p < .001$). Le second modèle teste quant à lui séparément l'effet des SP positifs et négatifs. Il est à nouveau significatif ($R^2 = .694$, $F(4, 62) = 14.37$, $p < .001$), mais aucune des nouvelles variables introduites n'a d'effet, la performance antérieure restant le seul prédicteur significatif ($\beta = .682$, $p < .001$).

Tableau 5 : Modèles de régression linéaire du nombre total de SP équilibrés sur la performance universitaire

	B	SE B	β	p
Modèle 1 : Contrôle du nombre total de SP				
Constante	3.81	1.09		.001
Perf antérieure	.646	.087	.683	.000
Nombre total de SP	.003	.085	.004	<i>ns</i>
Nombre de SP équilibrés	-.213	.16	-.125	<i>ns</i>
Modèle 2 : Contrôle du nombre de SP positifs et négatifs				
Constante	3.78	1.15		.002
Perf antérieure	.645	.088	.682	.000
Nombre de SP positifs	.021	.183	.011	<i>ns</i>
Nombre de SP négatifs	-.007	.130	-.006	<i>ns</i>
Nombre de SP équilibrés	-.210	.163	-.124	<i>ns</i>

La même démarche a ensuite été appliquée en prenant en compte uniquement les SP équilibrés relatifs au domaine académique ; les deux modèles ainsi obtenus sont présentés dans le *tableau 6*. L'ajout de la variable « nombre total de SP dans le domaine » a ici un tout autre effet : dans un modèle de régression significatif ($R^2 = .734$, $F(3, 63) = 24.59$, $p < .001$), avec une influence toujours aussi présente du niveau de performance antérieure ($\beta = .640$, $p < .001$), on observe un impact négatif du nombre total de SP ($\beta = -.228$, $p < .05$). Il apparaît donc que plus les participants évoquent de SP académiques, moins bons sont leurs résultats à la fin de l'année universitaire. Le second modèle, toujours significatif ($R^2 = .737$, $F(4, 62) = 18.43$, $p < .001$) permet de préciser ce résultat. En effet il s'avère que ce sont seulement les SP désirés qui ont un effet délétère sur la performance ($\beta = -.198$, $p < .05$).

Tableau 6 : Modèles de régression linéaire du nombre de SP équilibrés académiques sur la performance universitaire

	B	SE B	β	P
Modèle 1 : Contrôle du nombre total de SP				
Constante	4.67	.995		.000
Perf antérieure	.605	.082	.640	.000
Nombre total de SP	-.252	.106	-.228	.020
Nombre de SP équilibrés	-.176	.207	-.082	<i>ns</i>
Modèle 2 : Contrôle du nombre de SP positifs et négatifs				
Constante	4.56	1.01		.000
Perf antérieure	.616	.084	.652	.000
Nombre de SP positifs	-.334	.156	-.198	.036
Nombre de SP négatifs	-.119	.212	-.061	<i>ns</i>
Nombre de SP équilibrés	-.225	.219	-.104	<i>ns</i>

III Discussion du chapitre 4

Après avoir présenté les résultats de cette première étude, force est de constater que nous ne retrouvons pas l'apport bénéfique des SP équilibrés jusque-là mis en avant dans la littérature. Nous avons pourtant pris soin de respecter consignes et présentation du questionnaire ouvert d'Oyserman, puis réalisé un codage précis de l'équilibre selon trois domaines identifiés à partir des productions des sujets. La validité de notre méthode se trouve d'ailleurs confortée par le nombre de SP équilibrés identifiés, très similaire à celui obtenu dans les études américaines, aussi bien globalement (e.g., Markus & Oyserman, 1990a ; Oyserman & Saltz, 1993) que pour les seuls SP académiques (Oyserman *et al.*, 2004, 2002).

Malgré l'attention portée au respect de la procédure de recueil des SP, notre étude possède tout de même une limite importante qui peut nuire à la force de nos conclusions. En effet, si les travaux réalisés auprès de collégiens américains comportaient une certaine variété de mesures

motivacionnelles (attitude en classe, temps passé à travailler, etc.), nous n'avons pu nous appuyer que sur les résultats universitaires des participants pour tenter de mettre en évidence un effet de l'équilibre. Il n'est donc pas à exclure qu'un lien ait pu exister entre SP équilibrés et motivation, mais on peut au moins assurer que celui-ci n'était pas suffisamment fort pour conduire à un impact objectif sur les performances finales des individus.

Le seul résultat que nous avons présenté ne porte pas directement sur les SP équilibrés mais simplement sur le nombre total de SP académiques évoqués, et plus précisément sur le nombre de futurs positifs. Il semble en effet que les individus qui pensent le plus à leur futur académique soient finalement ceux qui obtiennent les moins bons résultats à la fin de l'année universitaire, en particulier lorsqu'ils évoquent un grand nombre de SP désirés dans ce domaine. Les SP évoqués portaient très majoritairement sur les examens à venir : « avoir ma Licence », « aller aux rattrapages », etc. Le fait que ces représentations proches temporellement – à l'échelle très large proposée par la consigne – aient été aussi importantes et saillantes pour l'individu au moment de remplir le questionnaire peut laisser supposer une certaine inquiétude au sujet de ces échéances académiques. Un étudiant pour qui les examens à venir ne seraient qu'une formalité ne les placerait probablement pas parmi ses sois futurs les plus importants, alors qu'un de ses camarades qui se sent en difficulté multipliera les étapes comme autant de défis à relever : « réussir l'examen de psychologie sociale », « ne pas me planter à l'épreuve orale », etc. Cette interprétation n'est qu'une piste d'explication pour ce résultat qui reste surprenant. En effet, s'il est avéré qu'avoir un grand nombre de SP craints dans un domaine a des effets délétères sur les comportements (e.g., Pierce, Schmidt, & Stoddard, 2015 ; Quinlan *et al.*, 2006), on aurait théoriquement pu s'attendre à un effet protecteur des sois désirés.

À l'instar d'autres chercheurs, l'utilisation du questionnaire ouvert pour coder l'équilibre des SP nous paraît finalement être une méthode très perfectible. Nous l'avons évoqué et exploré statistiquement : avec un recueil de ce type, le nombre de SP équilibrés ne peut être indépendant du

nombre total de sois futurs listés. Ce problème est encore plus saillant quand on s'intéresse plus qualitativement aux données obtenues. Lors de la passation, la transition entre l'évocation des SP désirés et celle des SP craints se fait simplement en tournant une page. Il est donc naturel que les réponses données dans un premier temps influencent celles notées ensuite, que le sujet cherche à être original ou au contraire se contente de recopier l'inverse de ce qu'il a indiqué précédemment. Cette deuxième option en particulier est clairement identifiable dans nos questionnaires. En effet, certains sujets (particulièrement des individus qui ont évoqué peu de SP et dont on peut légitimement s'interroger sur l'investissement dans l'étude) formulent exactement de la même manière sois désirés et craints : « réussir mes partiels » vs. « échouer à mes partiels », « avoir des enfants » vs. « ne pas avoir d'enfants », etc. Au-delà du caractère stéréotypé et peu personnalisé des exemples évoqués ici, il est dommage de classer cette paire comme constituant un SP équilibré alors même qu'elle semble manquer cruellement d'élaboration, et donc probablement des stratégies d'approche et d'évitement associées.

En plus de cette interrogation sur la spontanéité des SP équilibrés recueillis grâce au questionnaire, une autre question n'a pas réellement trouvé réponse, dans la littérature comme dans notre étude : pourquoi raisonnons-nous en termes de nombre de SP ? Faut-il pour observer un impact positif de l'équilibre avoir un maximum de SP équilibrés, ou le plus possible dans un domaine, ou peut-être seulement un, à condition qu'il corresponde précisément à la situation rencontrée dans le présent ? Dans les faits, les individus semblent avoir en moyenne (et selon la méthode par questionnaire) un ou deux SP équilibrés, donc très rarement plus d'un par domaine. Plutôt que de parler de « nombre de SP », on se trouve donc en réalité le plus souvent dans une opposition entre présence et absence. Si l'on revient aux écrits théoriques, selon lesquels un SP équilibré formerait une représentation riche et cohérente qui permettrait en contexte la sélection de stratégies d'action optimales (e.g., Hoyle & Sherrill, 2006), l'idéal ne serait-il pas finalement d'être capable de rendre saillant dans une situation donnée un soi équilibré élaboré et personnalisé ? En reprenant les exemples concrets que nous avons donnés pour présenter la notion d'équilibre, on imagine assez

bien la manière dont une telle évocation se ferait « naturellement », mais l'approche par questionnaire n'est certainement pas la bonne méthode pour l'appréhender expérimentalement.

Dans le chapitre qui va suivre, notre objectif sera donc l'induction dans une situation précise d'un SP équilibré, dont on mesurera l'impact sur des variables motivationnelles et de performance. En nous éloignant des méthodes de recueil traditionnelles dont l'intérêt nous paraît moindre et les résultats sujets à questions, nous tenterons à nouveau de confirmer ou d'infirmier l'idée selon laquelle l'équilibre des SP est un prédicteur important de leur influence sur les conduites.

Chapitre 5 – Manipulation expérimentale du caractère équilibré des SP

Les SP équilibrés, c'est-à-dire l'association entre un SP désiré et un SP craint dans le même domaine, sont présentés dans la littérature comme ayant un rôle particulièrement bénéfique dans la régulation des conduites, notamment car ils permettent d'associer au sein d'une même représentation des motivations à l'atteinte et à l'évitement (e.g., Hoyle & Sherrill, 2006). Face au peu de travaux empiriques confirmant ce postulat, nous avons dans un premier chapitre tenté de retrouver les résultats obtenus jusqu'à présent par l'usage d'un questionnaire ouvert, une tentative couronnée de peu de succès. Contrairement aux résultats obtenus par les premiers chercheurs avec la même approche méthodologique (e.g., Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Oyserman, Gant, & Ager, 1995), avoir un ou plusieurs SP équilibrés – soit généralement soit dans le domaine académique en particulier – ne conduisait pas pour les étudiants que nous avons rencontrés à de meilleures performances universitaires.

Finalement, malgré la facilité du recueil des SP et du codage des paires dites « équilibrées », cette méthode par questionnaire nous a paru comporter plusieurs limites importantes. Il est d'une part possible qu'elle conduise à surestimer l'occurrence naturelle de SP équilibrés chez un individu, qui se contenterait par exemple de noter l'inverse de ses sois désirés quand on lui demanderait d'indiquer des sois craints. De plus, la volonté de recueillir à un temps *t* une liste plus ou moins exhaustive des SP d'un individu nous prive de la possibilité de les examiner en contexte. Si on peut supposer qu'ils revêtent une certaine importance pour la personne qui a pensé à les mentionner, comment être sûr qu'il s'agit bien de sois qu'elle mobilise réellement dans sa vie quotidienne ? Nous avons fait de la saillance d'un SP une condition *sine qua non* de son pouvoir motivationnel. En effet, pour qu'un SP soit susceptible d'orienter la conduite dans une situation définie, il faut qu'il soit activé

au sein du concept de soi de travail de l'individu à ce moment précis (Markus & Ruvolo, 1989). Les SP les plus centraux dans la définition de soi peuvent être saillants de manière chronique, mais c'est surtout en contexte que les SP pertinents pour agir se montreront ou non accessibles. Pour reprendre l'étude réalisée dans le chapitre précédent, peut-on vraiment considérer que des SP recueillis dans un contexte donné soit susceptibles d'orienter la conduite à un autre moment, dans un tout autre contexte ?

Afin d'examiner l'impact d'un SP équilibré saillant sur la motivation et les performances à un instant précis, nous avons opté dans ce chapitre pour la construction d'une situation expérimentale. En activant un SP équilibré grâce à une procédure d'imagerie, nous devrions être en mesure d'appréhender son influence réelle sur la motivation et les performances à une tâche reliée, en se rapprochant de la manière dont celle-ci peut s'exercer dans la vie quotidienne des individus.

I Vue d'ensemble et hypothèses des études 1.2 et 1.3

Nous avons rapporté, notamment dans le chapitre sur les méthodes d'études et d'induction des SP, un certain nombre d'études expérimentales visant à provoquer chez des individus une réflexion sur une situation future de réussite ou d'échec personnels – la plus célèbre d'entre elles étant l'expérience princeps de Ruvolo et Markus (1992). Pour rappel, en induisant par imagerie mentale des SP de réussite ou d'échec à leurs participantes, ces auteures montraient une supériorité de l'imagerie de SP désirés sur la performance à des tâches d'effort et de persistance. Il n'existe pourtant à notre connaissance aucune étude visant à étendre cette méthodologie aux SP équilibrés, censés être d'autant plus motivants qu'ils se composent d'aspects positifs et négatifs d'une même vision de l'avenir. Le développement de cette approche expérimentale sera l'objectif de ce chapitre, en espérant qu'elle nous permette de révéler les bénéfices attribués par la littérature aux SP équilibrés.

Les deux études présentées ci-dessous ont été réalisées auprès de lycéens en classe de Première. Ce choix nous permet d'abord de rencontrer des jeunes autres qu'étudiants, donc

nécessairement plus naïfs quant aux procédures expérimentales et à la recherche en psychologie. De plus, nous pouvons leur proposer l'imagination d'un SP dont on est sûr qu'il est très pertinent pour chacun d'entre eux : le baccalauréat. Facile à imaginer, revêtant une importance cruciale pour tous, cet examen est probablement très saillant dans leur univers de représentations. Nous nous rapprochons ainsi autant que possible d'une situation écologique : quel lycéen n'a pas déjà fantasmé l'obtention du bac, ou cauchemardé de ne pas voir son nom sur la liste ? C'est cette dualité que nous voulons faire apparaître en situation « équilibrée », en demandant à un même individu d'imaginer réussir puis quelques instants plus tard de se voir échouer, et vice-versa.

Pour chacune des études, l'imagination d'un SP soit « simple » (réussite ou échec au baccalauréat) soit équilibré sera suivi de mesures affectivo-motivationnelles (anxiété, sentiment d'auto-efficacité, intentions d'action quant à la préparation de l'examen). Une tâche inspirée de celle de Ruvolo et Markus sera également utilisée pour mesurer les efforts que seront prêts à faire les sujets après avoir visualisé les différents SP. En accord avec la littérature, nous faisons l'hypothèse qu'un SP équilibré sera plus motivant et conduira à de meilleures performances qu'un SP de réussite, et encore davantage qu'un SP d'échec.

II Étude 1.2

A – Méthode

1. Participants

Les participants à cette étude étaient 200 lycéens (dont 137 lycéennes) scolarisés en classe de Première ES. Ils étaient issus de cinq lycées de Rennes et sa périphérie, St Briec et Nantes, qui offraient un panel assez large d'origines socio-économiques et des populations plus ou moins urbaines ou rurales. Au moment de la passation, ils étaient âgés de 14 à 18 ans ($M = 16.48$, $ET = 0.67$).

2. Procédure et matériel

Cette étude ayant été réalisée en partenariat avec des stagiaires conseillers d'orientation psychologues du Centre de Formation de l'Université Rennes 2 (CEFOCOP), le contact a été établi par leur intermédiaire avec les chefs d'établissement et les conseillers d'orientation des lycées sollicités. Pour des raisons pratiques, il n'a pas été possible de réaliser l'ensemble des passations lors du même mois ainsi qu'initialement projeté. Ainsi, certains lycées ont été visités entre mars et mai 2013, d'autres au mois de novembre suivant. Les deux échantillons ont été identifiés et comparés en tous points avant d'être traités ensemble dans les analyses statistiques à venir : ils ne se distinguaient aucunement, pas même sur le sentiment de distance temporelle avec l'examen à venir.

Les passations se déroulaient en classe entière, généralement sur une heure de « vie de classe » allouée au professeur principal. Celui-ci était donc présent pour surveiller ses élèves, mais les expérimentateurs insistaient sur leur qualité d'observateurs extérieurs à l'établissement et sur l'anonymat complet des réponses obtenues. Les élèves étaient également informés du fait que leurs enseignants n'auraient en aucun cas accès à leurs productions, et il leur était indiqué que la participation à cette étude était volontaire et donc que rien ne les obligeait à remplir les questionnaires proposés.

Les expérimentateurs étaient toujours au nombre de deux ou trois pour chacune des passations, ce qui permettait de présenter l'expérience comme un ensemble de courtes études dont chacune relevait du travail d'un étudiant différent, et ainsi éviter que les élèves interprètent leur enchaînement. Cet objectif semble avoir été atteint puisque lors des discussions suivant la passation, les lycéens montraient pour la plupart un grand intérêt pour la thématique abordée, sans supposer qu'ils avaient été soumis à diverses inductions expérimentales. Chacune des différentes parties de l'étude (voir *annexe 2*) était donc distribuée et ramassée séparément, la dernière d'entre elles donnant lieu à un chronométrage qui impliquait que tous la débutent simultanément.

Un ensemble de discussions informelles avec les jeunes tenait lieu de débriefing, puis ils étaient remerciés de leur participation avec une distribution de bonbons, dans l'objectif de finir sur

une note positive dans le cas où certains auraient été touchés par le SP provoqué expérimentalement. De nombreuses études ont en effet utilisé cette méthode pour induire un état d'humeur positif (e.g., Estrada, Isen, & Young, 1997 ; Isen, Johnson, Mertz, & Robinson, 1985) tandis que d'autres ont montré son efficacité pour réduire un état émotionnel négatif induit expérimentalement (e.g., Macht & Mueller, 2007). Les chefs d'établissements, conseillers d'orientation ou professeurs qui en avaient fait la demande étaient par la suite informés des résultats obtenus globalement, avec quelques pistes d'interprétations susceptibles de les intéresser dans leur pratique professionnelle.

2.1 Tâche d'imagerie mentale

Le premier document distribué aux participants était présenté comme une enquête portant sur « la manière dont les élèves envisagent leur devenir scolaire », une formulation volontairement approximative. L'entête leur demandait de penser à l'an prochain, au moment où ils passeraient les épreuves du baccalauréat. Cette première consigne était lue à l'oral, accompagnée d'une incitation à se concentrer et à prendre le temps de la réflexion pour la suite de l'exercice.

La manipulation expérimentale intervenait ensuite, avec une première partie axée sur les raisons supposées de leur future performance au baccalauréat. Selon la vision de l'avenir que nous souhaitions susciter, on demandait en effet aux élèves de donner quatre raisons pour lesquelles ils pourraient soit obtenir leur baccalauréat (condition « réussite »), soit échouer à obtenir celui-ci (condition « échec »). Ces deux premières conditions correspondaient à des SP de valence simple ; pour amener une représentation équilibrée de la situation, nous avons essayé de combiner celles-ci. Les jeunes étaient alors incités à donner deux raisons d'un possible échec et d'une possible réussite, amenant le total de facteurs évoqués à quatre comme dans les conditions « simples ». Pour prévenir un éventuel effet d'ordre, un contre-balancement était opéré, avec de fait deux conditions équilibrées qu'on appellera « réussite – échec » et « échec – réussite » d'après l'ordre selon lequel les deux valences du SP étaient mobilisées.

La seconde partie de cette « première étude » était une tâche d'imagerie mentale inspirée de celle utilisée par Ruvolo et Markus (1992). La situation future dans laquelle les participants devaient se projeter était d'abord précisée encore davantage, puisqu'on leur demandait de s'imaginer découvrant leurs résultats. Trois questions suivies à chaque fois de quelques lignes pour répondre devaient les aider à décrire leur vision : « Où êtes-vous ? Avec qui ? », « Que faites-vous ? » et « Que ressentez-vous ? ». Les quatre conditions expérimentales se distinguaient à nouveau par la valence de la situation à envisager :

- Pour la condition « réussite », la consigne était la suivante : « Imaginez que vous venez d'apprendre les résultats du bac, vous êtes reçu(e) et les notes que vous avez obtenues sont supérieures à vos attentes ».
- En condition « échec », les jeunes devaient cette fois imaginer qu'ils avaient échoué au baccalauréat, avec des notes « inférieures à [leurs] attentes ».
- Dans les deux conditions dites « équilibrées », les élèves devaient convoquer successivement les deux images de valence opposée, avec un contre-balancement similaire à celui opéré précédemment (conditions « réussite – échec » et « échec – réussite »).

Pour éviter que les participants devant imaginer les deux alternatives ne passent plus de temps que les autres sur cette tâche, le nombre de lignes attribué à chaque question était ajusté en conséquence.

2.2 Mesures

2.2.1 Sentiment d'auto-efficacité

Au fur et à mesure de la complétion du premier feuillet par les participants, un deuxième document présenté comme une étude indépendante était distribué. Annoncé cette fois comme s'intéressant au travail scolaire des lycéens, l'objectif de ce questionnaire était d'évaluer leur sentiment d'auto-efficacité quant au bon déroulement de leur année de Terminale.

Créé selon les recommandations de Bandura (2006) et à partir d'items déjà utilisés dans de précédentes études auprès d'un public scolaire, le questionnaire avait été prétesté auprès de plusieurs élèves afin d'éviter tout problème de compréhension. Il était composé de huit items, associés à des échelles de Likert en 7 points. Ceux-ci renvoyaient à la fois aux facultés intellectuelles (« Je pense être capable d'assimiler les notions au programme dans les matières principales », « Je me sens capable de réussir tout ce que les enseignants me demanderont de faire en cours ») qu'à la capacité à se mettre dans de bonnes conditions pour réussir (« Je pense pouvoir utiliser des méthodes de travail efficaces pour réussir mon année scolaire », « En cours, si j'ai un problème de compréhension, je suis certain(e) de trouver le moyen d'y faire face »).

2.2.2 Intentions d'action

À la suite de la mesure d'auto-efficacité, un second questionnaire visait à mesurer les intentions d'action des lycéens pour leur année de Terminale, c'est-à-dire la manière dont ils envisageaient de se préparer pour le Baccalauréat. Celui-ci était fortement inspiré du questionnaire utilisé dans le même but par Lockwood, Jordan et Kunda (2002) auprès d'étudiants américains, les quatorze items initiaux ayant simplement été traduits et parfois modifiés pour s'adapter au système scolaire français.

Les différentes propositions portaient par exemple sur le temps de travail (« J'envisage de consacrer plus de temps à faire mes devoirs à la maison »), la préparation de l'examen (« commencer à réviser mon baccalauréat le plus tôt possible ») ou les activités extrascolaires (« passer moins de temps à faire la fête avec mes amis »). Les réponses se faisaient sur des échelles de Likert en 6 points, de « *je ne l'envisage pas du tout* » à « *je l'envisage tout à fait* ».

2.2.3 Tâche de concentration

La passation de l'expérience se terminait par une mesure d'effort et de concentration, que nous avons souhaitée la plus proche possible de celle utilisée dans l'article princeps de Ruvolo et Markus (1992). Comme dans celui-ci, nous distribuions aux participants une feuille recto-verso

comprenant une suite de faux mots. Ceux-ci avaient pour consigne de barrer ou d'entourer toutes les lettres « e » de la page, avec pour double objectif d'aller le plus vite possible et de faire le moins d'erreurs possible. L'exercice ayant été prétesté de nombreuses fois, nous savions qu'il était impossible de se faire une évaluation même subjective de sa performance, et qu'un coup d'œil à la feuille de son voisin n'apporterait aucune information utile. Comme dans l'expérience de Ruvolo et Markus, les participants disposaient de quatre minutes pour réaliser la tâche, un chronomètre étant déclenché pour s'assurer que ce temps soit respecté.

Les auteures susnommées ne faisaient pas de lien entre le SP imaginé par les sujets et la tâche d'effort qui leur était demandée. Il nous paraissait au contraire intéressant de souligner que cet exercice ludique était bien en relation avec leur performance scolaire de manière plus générale. Ainsi, l'entête du document précisait qu'il s'agissait d'un test destiné à évaluer les capacités de concentration, « capacités qui déterminent de façon importante la réussite aux examens ». Le débriefing révélera par la suite que cette affirmation était tout à fait acceptée par les lycéens.

2.2.4 Informations signalétiques

Chacune des différentes sections de l'étude se concluait par un recueil de l'âge et du genre des répondants, qui permettait ensuite l'appariement des différents questionnaires, ramassés séparément.

Grâce aux dates de naissance des participants, nous avons également pu obtenir une mesure de base de leur niveau scolaire, en recueillant leurs performances de l'année en cours sur des bulletins anonymisés. Selon les documents mis à disposition par les établissements, il s'agissait de la moyenne générale obtenue lors de l'année de Première (pour les lycées visités en fin d'année) ou seulement au premier trimestre de celle-ci (pour ceux interrogés en novembre).

B – Résultats

1. Calcul des scores

1.1 Sentiment d'auto-efficacité

À partir des huit items que comportait le questionnaire d'auto-efficacité, nous avons réalisé une analyse factorielle exploratoire selon la méthode du maximum de vraisemblance. La solution unifactorielle ne s'ajustant pas de manière satisfaisante aux données obtenues, une analyse avec une rotation Oblimin avec normalisation de Kaiser révèle la présence de deux facteurs corrélés ($r = .521$). L'analyse des items saturant chacun des facteurs nous permet d'interpréter ceux-ci de la manière suivante :

- Le premier facteur, qui explique 40.58% de variance commune, correspond au sentiment d'auto-efficacité quant aux *capacités intellectuelles*. Il renvoie en effet à des items tels « Je suis certain(e) de pouvoir maîtriser les compétences à acquérir » ou « Je me sens capable de réussir tout ce que les enseignants me demanderont en cours ».
- Le second facteur, qui rend compte de 10.15% de variance commune, peut quant à lui être interprété comme relevant de la capacité à mettre en œuvre les moyens pour réussir. On y retrouve les items « Je pense pouvoir utiliser des méthodes de travail efficaces pour réussir mon année scolaire » ou « En cours, si j'ai un problème de compréhension, je suis certain(e) de trouver le moyen d'y faire face » par exemple.

Dans les analyses à venir, ces deux facteurs seront donc considérés séparément, et appelés « *Auto-efficacité capacités* » et « *Auto-efficacité moyens* ». Pour plus de facilité d'interprétation, les scores factoriels obtenus seront présentés sous la forme de scores t , c'est-à-dire présentant une moyenne de 50 et un écart-type égal à 10.

1.2 Intentions d'action

Comme pour le questionnaire d'auto-efficacité, une analyse factorielle exploratoire avec rotation Oblimin a été effectuée sur les 14 items d'intentions d'action. C'est à nouveau une solution

bifactorielle qui présente le meilleur ajustement aux données recueillies, les deux facteurs ainsi obtenus étant corrélés à $r = .456$. Les deux dimensions ainsi identifiées sont les suivantes :

- Le premier facteur (36.68% de variance commune expliquée) comprend l'ensemble des intentions d'action liées à l'*organisation du travail*. Les items saturant le plus ce facteur sont notamment « J'envisage d'être plus organisé(e) dans mon travail » et « J'envisage de mieux gérer mon temps de travail ».
- Le second facteur, qui explique 7.38% de variance commune, nous paraît regrouper les intentions d'action renvoyant à des *efforts personnels*, à des « sacrifices » envisagés pour obtenir son baccalauréat. Il renvoie en particulier aux items « J'envisage de passer moins de temps à faire la fête avec mes amis » ou « J'envisage de réduire mes activités extrascolaires pour avoir plus de temps pour travailler ».

Ces deux dimensions seront donc dénommées dans les prochaines analyses « *Intentions d'action organisation* » et « *Intentions d'action effort* ». Elles seront à nouveau présentées sous forme de scores t .

1.3 Tâche de concentration

À partir de la tâche de barrage de « e » présentée ci-dessus, nous avons calculé dans un premier temps le nombre de lettres correctement barrées. La consigne était d'aller le plus loin possible dans le texte en faisant le moins d'erreurs possibles ; pour appréhender ce deuxième aspect de la performance, nous avons compté également le nombre de « e » oubliés (dans la partie du document que le sujet avait eu le temps de traiter). Les fausses reconnaissances étant extrêmement rares ($M = .35$, $ET = .796$), elles n'ont pas été prises en compte.

1.4 Niveau scolaire initial

Comme indiqué précédemment, les moyennes générales obtenues soit au premier, soit aux deux premiers trimestres de l'année de Première seront utilisées comme mesure du niveau scolaire des élèves. Une ANOVA à un facteur nous a permis de vérifier l'absence de différence entre les

quatre groupes expérimentaux quant à ce niveau de performance initiale ($F(1, 191) = 2.07, ns$). Pour éviter un éventuel effet du lycée d'origine sur l'évaluation du niveau des élèves, toutes les moyennes ont été centrées-réduites par établissement.

2. Analyses descriptives et corrélations

Le *tableau 7* présente les corrélations entre les différentes variables dépendantes de l'étude. On y relève naturellement des liens forts entre les deux dimensions factorielles de l'auto-efficacité ($r = .577, p < .001$) comme des intentions d'action ($r = .515, p < .001$). Ces quatre variables sont en outre intercorrélées : les intentions d'action renvoyant à l'organisation du travail sont par exemple liées à l'auto-efficacité « *capacités* » ($r = .197, p < .001$) comme à l'auto-efficacité « *moyens de réussir* » ($r = .330, p < .001$).

L'influence du genre n'est pas à négliger, celui-ci étant fortement corrélé avec les deux dimensions d'auto-efficacité ($r = -.201, p < .005$ et $r = .188, p < .01$), ainsi qu'avec les intentions d'action « *efforts* » ($r = .242, p < .001$). Enfin le niveau scolaire des individus est logiquement relié à leur sentiment d'auto-efficacité ($r = .264, p < .001$ et $r = .258, p < .001$).

3. Test des hypothèses

3.1 Effet des conditions d'imagerie sur le sentiment d'auto-efficacité

Les hypothèses de normalité de la distribution et d'homogénéité des variances étant respectées et les deux dimensions identifiées (l'auto-efficacité liée aux *capacités* et celle liée aux *moyens* mis en œuvre pour réussir) étant très corrélées entre elles, une analyse de variance multivariée a été utilisée. Les corrélations relevées précédemment indiquaient une influence potentielle du niveau scolaire et du genre des participants ; ces deux variables sont donc contrôlées dans le modèle testé.

Chapitre 5 – Manipulation expérimentale du caractère équilibré des SP

Tableau 7 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 1.2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Anxiété « stress »	1										
2. Anxiété « tranquillité »	-.674**	1									
3. Intentions « travail »	.028	-.059	1								
4. Intentions « vie sociale »	.021	-.020	.287**	1							
5. Intentions « gestion du temps »	-.019	-.003	.698**	.546**	1						
6. Performance	.031	-.061	-.078	-.063	-.128	1					
7. Intérêt pour le d2	-.046	.014	.150*	.123	.113	.092	1				
8. Désir de persister	.025	-.024	.230**	.208**	.226**	.043	.607**	1			
9. Genre	.322**	-.310**	.063	.038	.048	-.021	-.182**	-.062	1		
10. Age	-.004	.028	.154*	.098	.151*	.031	.038	.076	.093	1	
11. Moyenne centrée-réduite	-.093	.076	-.193**	-.165**	-.189**	.214**	-.021	.010	.123	-.046	1

Note. N = 255. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Conformément à nos attentes, les deux covariables ont bien un effet particulièrement significatif, avec $F(2, 188) = 10.285, p < .001$, pour la moyenne scolaire et $F(2, 188) = 17.761, p < .001$ pour le genre. On observe également un effet global des conditions expérimentales, $F(6, 376) = 2.207, p < .05$.

Les tests univariés nous permettent d'affiner cette première vision d'ensemble. L'influence du niveau scolaire reste la même pour les deux dimensions de l'auto-efficacité : plus les lycéens ont de bons résultats scolaires, plus ils rapportent se sentir capables de réussir à l'avenir (*tous les $p < .01$*). La différence entre filles et garçons n'apparaît quant à elle que pour la dimension que nous avons appelée « *capacités* » : les lycéennes se jugent en moyenne moins capables intellectuellement de réussir que leurs homologues masculins ($M = 48.75, ET = .72$ pour les filles et $M = 53.30, ET = 1.09$ pour les garçons). Enfin, l'effet des conditions n'est significatif également que pour cette seule dimension, avec $F(3, 186) = 3.568, p < .05$. Les moyennes associées à chacune des conditions nous permettent d'ordonner celles-ci, l'auto-efficacité semblant être maximale en condition de réussite ($M = 53.104, ET = 1.241$), suivie par les conditions « réussite – échec » ($M = 49.457, ET = 1.4$) et « échec » ($M = 49.333, ET = 1.276$), la condition « échec – réussite » paraissant se détacher par le bas ($M = 47.562, ET = 1.355$). Ces résultats sont représentés graphiquement sur la *figure 1*.

Un test post-hoc de Scheffé confirme cette analyse descriptive en indiquant que seules deux conditions diffèrent significativement entre elles, la condition « réussite » produisant un sentiment d'auto-efficacité maximal tandis que la condition « échec – réussite » conduit à un score moindre. Rappelons qu'il s'agit bien de l'auto-efficacité relative aux capacités intellectuelles seulement, la confiance en sa capacité à mettre en œuvre des moyens pour réussir ne semblant pas être affectée par les conditions expérimentales.

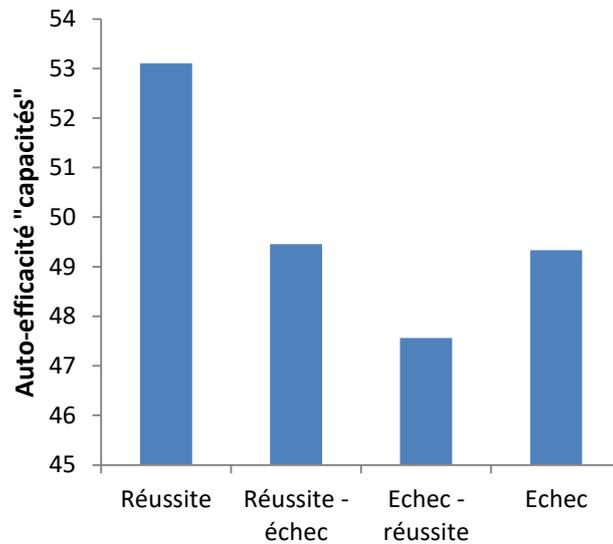


Figure 1 : Sentiment d'auto-efficacité « capacités » selon les conditions expérimentales

3.2 Effet des conditions sur les intentions d'action

Un test de Shapiro-Wilk confirmant la normalité de la distribution et l'homogénéité des variances étant garantie par un test de Levene, une MANOVA a pu être employée comme précédemment pour tester les effets des conditions expérimentales sur les deux types d'intentions d'action. Le niveau scolaire et le genre des participants ont à nouveau été contrôlés dans cette analyse.

Au niveau multivarié, seul l'effet de cette dernière variable est apparent, $F(2, 188) = 4.566, p < .05$. On n'observe donc pas d'effet des conditions ($F(6, 376) = 1.775, ns$), pas plus que de la moyenne scolaire ($F(2, 188) = .799, ns$).

Les tests univariés nous permettent tout de même d'identifier un effet significatif des conditions, pour la dimension que nous avons appelée « efforts personnels » uniquement, avec $F(3, 189) = 3.132, p < .05$. Un test de Scheffé révèle que ce sont cette fois les deux conditions équilibrées qui se différencient entre elles. Ainsi la condition « échec – réussite » est celle dans laquelle les participants sont le plus enclins à faire des efforts lors de leur année de Terminale ($M = 52.827, ET = 1.245$), alors qu'ils s'imaginent en faire le moins dans la condition « réussite – échec » ($M = 47.228,$

$ET = 1.287$). Les conditions de réussite ($M = 50.502$, $ET = 1.141$) et d'échec ($M = 49.264$, $ET = 1.173$) se situent à un niveau intermédiaire, ainsi que le montre la *figure 2*.

Enfin, l'effet du genre est également significatif pour cette dimension ($F(1, 189) = 9.023$, $p < .01$), les scores des filles étant supérieurs ($M = 51.294$, $ET = .694$) à ceux des garçons ($M = 47.489$, $ET = 1.057$). Il semble donc que les lycéennes soient davantage prêtes à envisager de faire certains sacrifices personnels au profit de la réussite de leurs études.

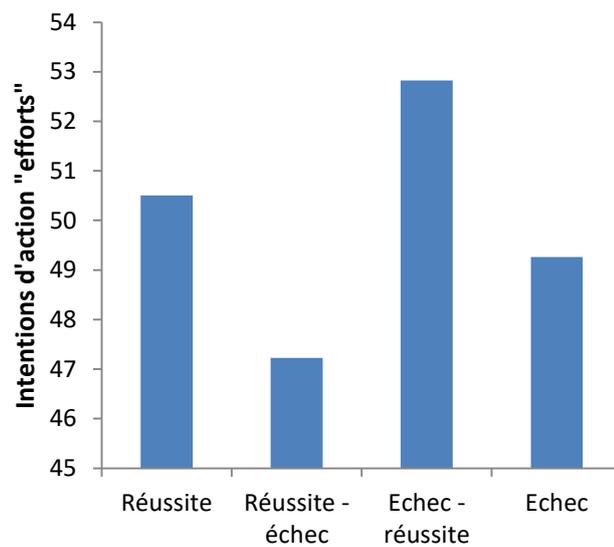


Figure 2 : Intentions d'action « efforts » selon les conditions expérimentales

3.3 Effet des conditions sur la performance à une tâche de concentration

Pour analyser les performances obtenues par les sujets à la tâche de barrage de « e », nous avons retenu dans un premier temps une variable correspondant à la somme des lettres correctement barrées. Le genre ou le niveau scolaire de base n'étant pas corrélés avec celle-ci, cette ANOVA ne comportera pas les mêmes variables contrôles que précédemment. L'effet des conditions n'y apparaît pas significatif, $F(3, 194) = .299$, *ns*.

Nous disposons également d'un compte du nombre de lettres « e » omises lors de la réalisation de la tâche. Cette variable n'étant distribuée normalement dans aucune des conditions

expérimentales, c'est un U de Mann-Whitney qui permet d'en rendre compte. Il révèle que seules les conditions « réussite » et « échec – réussite » se différencient entre elles ($U = 931, p = .022$). C'est en effet dans la condition « échec – réussite » que les individus ont oublié le moins de lettres (*rang moyen* = 85.1), alors qu'ils ont été le moins concentrés en condition de réussite (*rang moyen* = 111.11).¹⁹

C – Résumé et discussion de l'étude 1.2

Cette première étude avait pour objectif de mettre à jour une éventuelle supériorité de l'imagerie de SP équilibrés par rapport à des SP de valence simple. Force est de constater qu'il nous est pour le moment difficile de conclure ainsi. Pour reprendre les différentes variables dépendantes de l'étude, rappelons d'abord qu'en ce qui concerne l'auto-efficacité (en particulier lorsqu'elle est liée aux capacités intellectuelles), ce sont les lycéens ayant imaginé leur réussite au baccalauréat qui obtiennent les scores les plus élevés. À l'inverse, ceux ayant imaginé l'échec puis la réussite présentent le sentiment d'auto-efficacité le plus faible. En ce qui concerne les intentions d'action, si aucun effet significatif n'est repéré pour celles qui concernent l'organisation du travail, le pattern pour les intentions liées aux efforts personnels est particulièrement intéressant. En effet, il est presque exactement inverse à celui obtenu précédemment, la condition « échec – réussite » étant celle qui produit le plus de motivation à agir. Enfin, les résultats de la tâche de barrage sont en demi-teinte, puisque seul le nombre de caractères oubliés diffère selon les conditions. C'est alors à nouveau la condition « échec – réussite » qui semble apporter une plus-value en termes de concentration.

Pour les trois mesures décrites ci-dessus, c'est donc toujours la condition dans laquelle les sujets ont imaginé l'échec puis la réussite qui se distingue. Ces participants sont ceux qui ont le sentiment d'auto-efficacité le moins élevé, mais aussi ceux qui comptent faire le plus d'efforts pour se préparer au baccalauréat et qui ont la meilleure performance à la tâche de barrage. Il semble donc

¹⁹ À titre indicatif, notons que les individus en condition « réussite » ont omis en moyenne 8.78 lettres ($ET = 7.68$), alors que ceux en condition « échec – réussite » n'en ont omis que 5.39 ($ET = 5.3$).

qu’imaginer échouer puis réussir entraîne d’abord une perte de confiance en ses capacités, qui se traduit par la volonté de faire davantage de sacrifices pour réussir. À l’inverse, les lycéens qui n’ont pas ressenti ce doute quant à leurs capacités se montrent moins motivés à tout faire pour obtenir leur baccalauréat, puisqu’ils ont déjà l’impression de posséder suffisamment de ressources pour y arriver sans redoubler d’efforts. Cette motivation accrue s’observe aussi dans la tâche de barrage réalisée au moment de l’expérience. Les participants de la condition « échec – réussite » y font moins d’oublis : ils sont plus attentifs que les autres, comme s’ils savaient qu’ils avaient besoin de toute leur concentration pour obtenir une bonne performance.

Si ce pattern de résultats permet de proposer une interprétation cohérente pour l’ensemble des mesures, plusieurs questions demeurent pour appréhender les raisons d’un impact motivationnel supérieur de la condition « échec – réussite ». Pourquoi par exemple observe-t-on une baisse du sentiment d’auto-efficacité dans cette condition mais pas dans les conditions « échec » ou « réussite – échec », qui comportaient pourtant la même vision négative ? On aurait pu supposer que c’est de se voir en échec qui mettrait quelque peu à mal la confiance des individus en leurs capacités, mais ce n’est pas le cas dans ces deux groupes. Pour les intentions d’action, c’est même l’opposition entre les deux conditions équilibrées qui explique l’effet global obtenu, alors même qu’elles ne se différencient que par l’ordre dans lequel ont été mobilisés les SP de réussite et d’échec. Nous avons introduit ce contre-balancement des inductions de réussite et d’échec sans supposer qu’il pourrait conduire à des résultats totalement différents dans les deux groupes expérimentaux, ce que rien ne laissait présager dans la littérature sur les SP.

Une première piste d’explication pourrait être un impact émotionnel différent des deux conditions équilibrées. En effet, imaginer d’abord échouer puis réussir c’est commencer par mobiliser une situation inattendue et potentiellement angoissante, avant de se rassurer en retrouvant une vision familière du futur. À l’inverse, les sujets qui ont commencé par imaginer la réussite, un SP qu’ils jugeaient déjà probable pour eux, ont terminé l’exercice d’imagerie par une vision plus stressante, dans laquelle ils auraient échoué à atteindre leur objectif. En d’autres termes,

il est possible que les participants de la condition « échec – réussite » ressentent à la fin de la tâche d'imagerie de l'espoir, c'est-à-dire une motivation à s'éloigner de la première vision pour se rapprocher de celle entrevue ensuite, assortie du sentiment qu'un tel objectif est réalisable (e.g., Lazarus, 1999). S'il a été prouvé que cette émotion conduisait à plus d'engagement et à de meilleures performances (e.g., Pekrun, Elliot, & Maier, 2009 ; Woodman *et al.*, 2009), on peut dire l'inverse de l'anxiété, qui est peut-être l'émotion qui prédomine chez les sujets de la condition « réussite – échec » (e.g., Pekrun, 1988).

Pour tester l'hypothèse d'un rôle médiateur de l'état émotionnel dans lequel se trouvent les lycéens à la suite de la tâche d'imagerie, une mesure d'anxiété situationnelle sera introduite dans la seconde étude. Celle-ci devrait permettre de mesurer d'éventuelles différences dans le ressenti des participants des deux conditions équilibrées mais aussi de celles activant un SP simple, et donc d'expliquer plus avant le pattern de résultats obtenu dans cette première étude.

III Étude 1.3

Menée dans le même contexte que l'étude précédente, auprès de lycéens se préparant à passer le baccalauréat, cette seconde étude aura d'abord pour objectif de répliquer les résultats obtenus précédemment. L'effet d'ordre inattendu que nous avons observé suite à la mobilisation de SP équilibrés demande en effet à être confirmé avant d'en tirer davantage de conclusions.

Nous avons évoqué une piste d'explication en termes d'anxiété ressentie dans les différentes conditions expérimentales ; celle-ci sera testée dans cette expérience avec l'introduction d'une mesure spécifique d'anxiété-état. On s'attendra à observer des participants moins anxieux dans la condition « échec – réussite » que dans les deux autres conditions impliquant une vision négative du futur, l'anxiété ayant alors un rôle de médiateur des effets de l'imagerie sur la motivation et les performances.

A – Méthode

1. Participants

255 lycéens, dont 172 filles, ont pris part à cette étude. Comme pour l'expérience précédente, tous les participants étaient scolarisés en classe de Première ES. Ils étaient âgés au moment de la passation de 15 à 18 ans ($M = 16.87$, $ET = 0.43$). Précisons comme précédemment que les cinq lycées visités à Rennes et dans sa périphérie présentaient différents profils, d'établissements prestigieux de centre-ville à des lycées ruraux.

2. Procédure et matériel

Comme pour la première étude, les passations dans des lycées ont été rendues possibles grâce à la collaboration de stagiaires conseillers d'orientation psychologues. Contrairement à la première vague d'expérimentation, il a cette fois été possible de rencontrer l'ensemble des jeunes dans la même semaine, à la fin du second trimestre de leur année de Première.

Une deuxième amélioration dans la procédure a également été apportée : au lieu de rencontres en classe entière, nous avons pu à chaque fois travailler en « demi-classes », soit une quinzaine d'élèves, pour mettre ceux-ci dans de meilleures conditions pour se concentrer sur les tâches proposées. Les lycées sollicités disposant pour la majorité d'heures attribuées au conseiller d'orientation de l'établissement, c'est souvent sur celles-ci que nous sommes intervenus. Certains établissements nous ont aussi proposé de rencontrer les élèves sur une heure de permanence pendant laquelle ils n'avaient pas habituellement cours. Cette configuration nous a donc permis d'interroger les élèves sans leurs enseignants, en soulignant d'autant plus l'absence de lien entre nos travaux et les préoccupations de leurs professeurs. La participation à notre étude était naturellement présentée comme basée sur le volontariat uniquement, rien n'obligeant les élèves à compléter les documents distribués.

Le reste de la procédure était tout à fait similaire à celle adoptée précédemment, avec une suite d'études présentées comme indépendantes et attribuées à des expérimentateurs différents

(voir l'*annexe 3* pour l'ensemble des questionnaires utilisés). La passation se concluait par une discussion avec les lycéens, qui étaient remerciés de leur participation avec une distribution de bonbons. Les chefs d'établissement et conseillers d'orientation qui s'étaient montrés intéressés par notre travail étaient par la suite tenus informés des résultats obtenus, par l'envoi d'un document ou une rencontre avec l'un des expérimentateurs.

2.1 Tâche d'imagerie mentale

La présentation du premier document est restée similaire à celle utilisée dans l'expérience précédente. De la même manière, une première consigne était d'abord lue oralement, et les élèves incités à rester concentrés pour le temps que durerait l'expérience.

Les quatre conditions expérimentales étaient également identiques : une condition de réussite au baccalauréat, une d'échec, et deux conditions équilibrées qui combinaient ces deux aspects du SP. Pour les conditions de valence simple (« réussite » et « échec » à l'examen), le déroulement était exactement le même que précédemment. Pour rappel, les élèves étaient d'abord invités à imaginer quatre raisons pour lesquelles ils étaient susceptibles de réussir (vs. d'échouer) au baccalauréat. Ils étaient ensuite confrontés à une tâche d'imagerie inspirée de Ruvolo et Markus (1992) pour laquelle ils devaient se projeter au moment de l'obtention des résultats et décrire ce qui les entourait, leurs actions et leurs ressentis. En voulant proposer un contre-balancement des conditions dites « équilibrées », nous avons dans l'expérience précédente créé deux conditions difficiles à différencier clairement, puisqu'on pouvait résumer leurs inductions ainsi :

- Condition « réussite – échec » : raisons de la réussite / raisons de l'échec / imagerie de réussite / imagerie d'échec
- Condition « échec – réussite » : raisons de l'échec / raisons de la réussite / imagerie d'échec / imagerie de réussite

Les deux conditions ayant produit des effets différents, nous avons souhaité en simplifier la construction pour pouvoir plus facilement interpréter ceux-ci. Ainsi les deux conditions équilibrées de cette nouvelle étude sont-elles les suivantes :

- Condition « réussite – échec » : raisons de la réussite et tâche d'imagerie de celle-ci / raisons de l'échec et imagerie de celui-ci
- Condition « échec – réussite » : raisons de l'échec et tâche d'imagerie de celui-ci / raisons de la réussite et imagerie de celle-ci

Elles correspondent donc exactement à l'addition des deux conditions dites « simples », un nombre de lignes restreint alloué à chaque réponse permettant qu'elles soient complétées dans un temps similaire.

2.2 Mesures

2.2.1 Anxiété auto-rapportée

Immédiatement après la complétion de la tâche d'imagerie, un questionnaire d'anxiété-état était distribué aux participants. Celui-ci était tiré d'un outil clinique, *l'Inventaire d'Anxiété État-Trait* (STAI) développé par Spielberger (1983). Nous n'utilisons que les vingt items destinés à mesurer l'anxiété-état, c'est-à-dire susceptible d'être liée à l'induction expérimentale et donc de fluctuer selon les conditions.

Différents aspects de l'anxiété étaient mesurés, avec par exemple les items suivants : « Je me sens calme », « Je me sens surmené(e) », « Je suis effrayé(e) », « Je me sens bien », « Je suis satisfait(e) » ou « Je ne sais plus où j'en suis ». Conformément aux recommandations de Spielberger, les réponses se faisaient sur une échelle en quatre points (« non », « plutôt non », « plutôt oui » et « oui »).

2.2.2 Intentions d'action

Après la mesure d'anxiété, nous nous intéressions également aux intentions d'action des lycéens quant à la préparation du baccalauréat. Ce questionnaire était le même que celui utilisé précédemment, à ceci près que deux items renvoyant à des « activités extrascolaires » qui paraissaient flous avaient été modifiés pour mentionner explicitement des activités distrayantes (« surfer sur internet » et « jouer à des jeux vidéo »). Un item qui n'avait pas bien été compris lors de

pré-tests a également été supprimé, portant le nombre total de propositions du questionnaire à treize. Les réponses se faisaient toujours sur une échelle de Likert en 6 points, de « *je ne l'envisage pas du tout* » à « *je l'envisage tout à fait* ».

2.2.3 Tâche de concentration

Après avoir utilisé dans l'expérience précédente une tâche inspirée de celle créée par Ruvolo et Markus, nous avons cette fois voulu nous baser sur un test davantage standardisé. Toujours dans l'objectif d'obtenir une mesure d'effort, de persistance et de concentration, nous avons eu recours au *d2*, ou « *Test d'Attention Concentrée* » (Brickenkamp, 1981). Il s'agit comme précédemment d'une tâche de barrage mais la réalisation en est moins évidente, ce qui pourrait permettre de mettre à jour plus de différences interpersonnelles en termes de concentration et de persistance. Sur 14 lignes comprenant chacune 47 caractères, tous des lettres « p » et « d », on demande aux participants de repérer toutes les fois où la lettre « d » (et uniquement celle-ci) est accompagnée de deux petits traits, qu'ils soient placés au-dessus ou en dessous de la lettre. Les sujets disposent de vingt secondes par ligne pour barrer les items cibles ; dans notre cas, l'expérimentateur donnait un signal à tout le groupe pour indiquer le moment de passer à la ligne suivante. Après une ligne d'essai corrigée au tableau, l'ensemble de l'exercice durait donc un peu moins de cinq minutes. Conformément à ce que nous avons souhaité introduire dès la première étude, le test était présenté comme mesurant des capacités importantes pour expliquer la réussite scolaire des individus, une information qui paraissait à nouveau tout à fait crédible aux lycéens.

2.2.4 Motivation par rapport à la tâche

À la fin de la passation du *d2*, deux questions étaient posées aux participants afin d'évaluer de manière plus subjective la motivation qu'ils ressentaient envers cette tâche. Ils devaient ainsi indiquer à quel point ils avaient trouvé la tâche intéressante, puis s'ils avaient envie de continuer à s'entraîner sur ce type de tâche « pour améliorer [leurs] capacités de concentration ». Les réponses se faisaient sur une échelle de Likert de 1 = *pas du tout* à 7 = *tout à fait*.

2.2.5 Informations signalétiques

La date de naissance et le genre de chaque participant étaient recueillis, ce qui nous a permis dans un second temps de récupérer leurs bulletins scolaires anonymisés auprès de leur établissement. Nous disposons donc d'une mesure de leur niveau scolaire de base, sous la forme de leur moyenne générale pour les deux premiers semestres de l'année de Première.

B – Résultats

1. Calcul des scores

1.1 Anxiété auto-rapportée

Une analyse factorielle exploratoire selon la méthode du maximum de vraisemblance a été réalisée. Une rotation Oblimin avec normalisation de Kaiser révèle que la meilleure solution pour s'adapter aux données recueillies est bifactorielle. Les deux dimensions retenues sont les suivantes :

- Un premier facteur, qui explique 37.1% de variance commune, semble renvoyer plus spécifiquement au *stress*, à la nervosité. On y retrouve en effet des items liés à l'activation physiologique : « détendu » et « tendu », « nerveux » et « calme », etc.
- Un second facteur explique quant à lui 5.4% de variance commune. Il est orienté positivement, et peut être compris comme reflétant une tranquillité d'esprit, avec des items comme « à l'aise », « tranquille », « satisfait(e) ».

Ces deux facteurs sont bien corrélés, de manière négative ($r = -.633$). Ils seront présentés dans la suite des analyses comme les dimensions « *stress* » et « *tranquillité* » de la mesure d'anxiété, et sous la forme de scores *t*.

1.2 Intentions d'action

Le questionnaire étant très similaire à celui utilisé précédemment, nous nous attendions à retrouver la même structure factorielle. Les quelques modifications qui y ont été apportées justifient néanmoins la réalisation d'une nouvelle analyse exploratoire, toujours selon la méthode du maximum de vraisemblance avec une rotation Oblimin. La solution s'ajustant le mieux aux données

est finalement composée de trois facteurs, qui s'expliquent sans difficultés en regardant les items qui saturent chacun d'entre eux.

- Le premier facteur (15.98% de variance commune expliquée) renvoie à la dimension « *travail* ». On y retrouve notamment les items « J'envisage d'étudier de façon plus intensive pour les contrôles et examens » ou « J'envisage de faire plus d'efforts pour les devoirs sur table ».
- Le second facteur (18.25% de variance commune) regroupe quant à lui les items relevant de la vie sociale des lycéens, par exemple « J'envisage de passer moins de temps à faire la fête avec mes amis » ou « J'envisage de réduire mes activités extrascolaires pour avoir plus de temps pour travailler ».
- Enfin, le dernier facteur (7.05% de variance commune) renvoie à la *gestion du temps* de travail à la maison, avec des items tels que « J'envisage de mieux gérer mon temps de travail », « J'envisage de commencer à réviser mon baccalauréat le plus tôt possible » mais aussi « J'envisage de passer moins de temps devant la TV et à jouer aux jeux vidéo ».

Les corrélations entre ces trois facteurs sont de $r = .287$ entre les dimensions « *travail* » et « *vie sociale* », $r = .546$ entre « *vie sociale* » et « *gestion du temps* » et enfin $r = .698$ entre « *travail* » et « *gestion du temps* ». Ils seront dans la suite des analyses présentés sous forme de scores *t* afin de faciliter leur interprétation.

1.3 Tâche de concentration

Le test du *d2* est généralement utilisé pour des diagnostics cliniques, pour identifier des individus incapables de suivre une consigne complexe par exemple. Pour repérer des différences d'exécution dans une population qui a priori ne rencontrera pas ce type de difficultés, nous avons calculé un score total de performance égal au nombre de lettres cibles correctement barrées, moins le nombre d'erreurs (lettres oubliées ou barrées à tort). Celui-ci sera naturellement calculé globalement mais aussi, selon l'usage pour ce test, sur trois « temps » (les quatre lignes du début, les

six du milieu et les quatre de la fin) qui pourraient permettre de repérer une progression différente de la performance au fur et à mesure de l'exercice.

Notons que suite à un problème matériel lors de certaines passations, les données de 70 sujets n'étaient pas exploitables : l'échantillon pour cette partie de l'étude ne sera que de 185 participants.

1.4 Niveau scolaire initial

Comme dans l'étude précédente, les moyennes des élèves ont été centrées-réduites par établissement, afin d'éviter un éventuel effet de celui-ci dans la notation. Nous avons également pu vérifier que les quatre conditions expérimentales ne se distinguaient pas par rapport à cette moyenne ($F(3, 249) = .675, ns$).

2. Analyses descriptives et corrélations

Le *tableau 8* présente les corrélations entre les différentes variables de l'étude. On y remarque certains liens intéressants, notamment entre le genre et les deux dimensions de l'anxiété ($r = .322, p < .001$ et $r = -.310, p < .01$). Le niveau scolaire des élèves est à nouveau à prendre en considération puisqu'il est corrélé aux trois facteurs d'intentions d'action ($r_1 = -.193, r_2 = -.165$, et $r_3 = -.189$, tous les $p < .01$), ainsi qu'à la performance au d2 ($r = .214, p < .001$).

3. Test des hypothèses

3.1 Effet des conditions sur l'anxiété auto-rapportée

La distribution des données n'étant pas normale, l'analyse des deux dimensions de l'anxiété se fera grâce à un test de Kruskal-Wallis. Celui-ci montre une absence d'effet des conditions expérimentales, sur l'un comme l'autre des deux facteurs ($H(3) = 3.668, ns$; $H(3) = 1.691, ns$).

Tableau 8 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 1.3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Anxiété « stress »	1										
2. Anxiété « tranquillité »	-.674**	1									
3. Intentions « travail »	.028	-.059	1								
4. Intentions « vie sociale »	.021	-.020	.287**	1							
5. Intentions « gestion du temps »	-.019	-.003	.698**	.546**	1						
6. Performance	.031	-.061	-.078	-.063	-.128	1					
7. Intérêt pour le d2	-.046	.014	.150*	.123	.113	.092	1				
8. Désir de persister	.025	-.024	.230**	.208**	.226**	.043	.607**	1			
9. Genre	.322**	-.310**	.063	.038	.048	-.021	-.182**	-.062	1		
10. Age	-.004	.028	.154*	.098	.151*	.031	.038	.076	.093	1	
11. Moyenne centrée-réduite	-.093	.076	-.193**	-.165**	-.189**	.214**	-.021	.010	.123	-.046	1

Note. N = 255. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

La réalisation du test de Mann-Whitney avec pour variable indépendante le genre des participants donne un résultat tout autre. En ce qui concerne la dimension « stress » ($U = 3415.00$, $z = -4.843$, $p < .001$), les filles rapportent un score bien plus élevé (*rang moyen* = 128.68) que les garçons (*rang moyen* = 83.65). Pour la dimension « tranquillité » ($U = 3498.00$, $z = -4.664$, $p < .001$), l'inverse se produit logiquement : les lycéens rapportent davantage de tranquillité d'esprit (*rang moyen* = 143.23) que leurs camarades féminines (*rang moyen* = 99.86).

3.2 Effet des conditions sur les intentions d'action

Les trois facteurs d'intentions d'action étant corrélés, ils ont été analysés conjointement grâce à une analyse de variance multivariée. Puisque la performance scolaire des participants leur semblait très liée, elle a été introduite en tant que variable contrôle.

L'effet supposé de celle-ci se confirme tant au niveau multivarié ($F(3, 238) = 3.483$, $p < .05$, $\Lambda = .958$) que pour les trois dimensions prises séparément dans les tests univariés (*tous les* $p < .05$). On n'observe par contre aucun effet multivarié des conditions expérimentales ($F(9, 579) = .667$, *ns*), et les groupes expérimentaux ne se différencient pas non plus lorsqu'on considère les dimensions indépendamment.

Une tendance intéressante apparaît pourtant lorsqu'on croise les variables « conditions » et « moyenne scolaire ». Cette interaction s'approche en effet de la significativité, au niveau multivarié ($F(9, 579) = 1.735$, $p = .078$), et surtout pour le troisième facteur d'intentions d'action, la gestion du temps ($F(3, 240) = 2.40$, $p = .069$). L'examen de cette interaction à l'aide de la *figure 3* nous permet de comprendre ce qui se joue ici : dans la condition « réussite – échec » et seulement celle-ci, plus les élèves ont de bonnes notes, moins ils ont l'intention de bien gérer la préparation au baccalauréat.

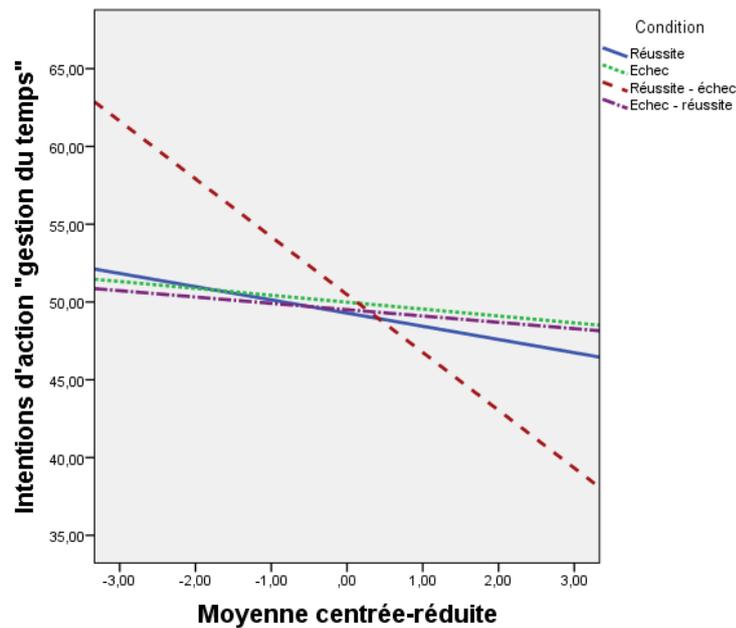


Figure 3 : Intensions d'action « gestion du temps de travail » selon les conditions expérimentales et le niveau scolaire

3.3 Effet des conditions sur la performance au d2

L'ensemble des variables satisfaisant les conditions de normalité de distribution et d'homogénéité des variances, les traitements sont réalisés grâce à des ANOVAs. Le niveau scolaire qui comme nous l'avons vu est corrélé positivement à la performance au test, est contrôlé dans les analyses.

Une première analyse de variance confirme l'effet de la moyenne des élèves sur leur performance globale au d2, $F(1, 172) = 4.837, p < .05$. On n'atteint pas le seuil de significativité par contre pour la variable « conditions » : $F(3, 172) = 2.202, p = .09$. Devant cette tendance, une analyse descriptive des moyennes peut nous apporter un certain éclairage. On y relève surtout que la condition « réussite – échec » ($M = 417.22, ET = 67.69$) paraît être moins propice à la performance que les trois autres (réussite : $M = 449.98, ET = 58.99$; échec – réussite : $M = 446.40, ET = 54.52$; échec : $M = 440.67, ET = 73.47$).

Nous disposons également de la performance aux trois temps du test (les premières lignes, celles du milieu et les dernières), dont on supposait qu'elle pouvait évoluer différemment au fil du

temps selon les conditions expérimentales. Ces trois variables étant naturellement très corrélées, elles ont été analysées grâce à une analyse multivariée, toujours avec la moyenne scolaire en covariant. Au niveau multivarié celle-ci n'est pourtant plus significative et c'est l'effet des conditions expérimentales qui ressort, $F(9, 421) = 2.093, p < .05$. Cet effet naît essentiellement des données obtenues au temps 3 de la passation, le seul pour lequel le rôle des groupes expérimentaux est significatif, avec $F(3, 175) = 4.213, p < .01$. En accord avec ce qu'on pouvait remarquer globalement, ce sont les sujets en condition « réussite – échec » qui ont significativement moins bien réussi la fin de l'exercice ($M = 112.06, ET = 20.44$), alors que les participants des trois autres conditions ont des performances très similaires (échec – réussite : $M = 124.63, ET = 16.21$; réussite : $M = 124.19, ET = 15.97$; échec : $M = 122.67, ET = 22.31$). Ce résultat est représenté graphiquement sur la *figure 4*.

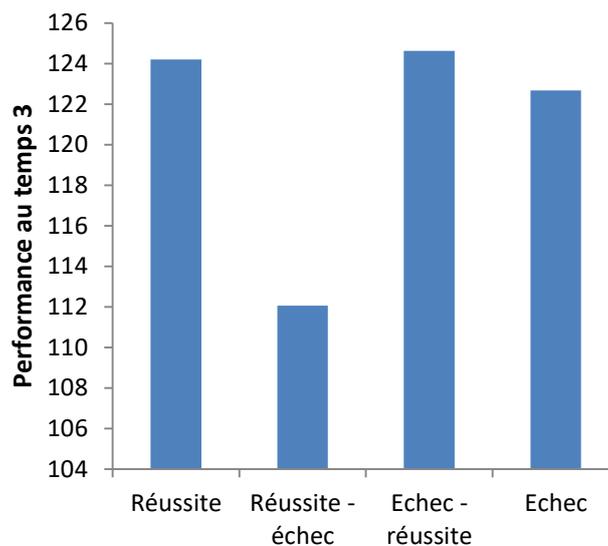


Figure 4 : Performance au temps 3 du d2 selon les conditions expérimentales

3.4 Effet des conditions sur la motivation envers le d2

La passation se concluait par deux questions sur la tâche réalisée : à quel point les participants l'avaient-ils appréciée, et souhaitaient-ils continuer à s'entraîner sur ce type de tâche pour améliorer leurs capacités de concentration ? L'hypothèse de normalité de la distribution n'étant

pas respectée pour ces deux variables, elles ont été analysées grâce à un test de Kruskal-Wallis. Celui-ci ne montre pas d'effet des conditions, que ça soit pour l'intérêt ($H(3) = .469, ns$) ou le désir de persister dans l'entraînement ($H(3) = .473, ns$).

Un test de Mann-Whitney nous permet néanmoins de noter un effet du genre des participants, significatif pour la première variable ($U = 2646.00, z = -3.377, p < .001$) et quasi-significatif pour la seconde ($U = 3122.00, z = -1.954, p = .051$). En effet, les garçons ont semble-t-il davantage apprécié le test que les filles (*rangs moyens* = 111.62 vs. 83.84). De même, ils souhaitent davantage refaire ce type d'exercice à l'avenir (*rangs moyens* = 103.82 vs. 87.68).

C – Résumé et discussion de l'étude 1.3

Cette étude devait nous permettre de confirmer et d'éclairer les résultats obtenus précédemment. Pourtant, si ses conclusions ne sont pas totalement contradictoires avec ceux-ci, elles sont loin de les conforter intégralement.

Nous posons tout d'abord une hypothèse sur le niveau d'anxiété des participants, en supposant en particulier que celui-ci serait différent dans les deux conditions équilibrées. Alors qu'un degré d'inquiétude moins élevé en condition « échec – réussite » aurait pu expliquer la motivation plus grande et la meilleure performance à la tâche de barrage de certains lycéens, aucune différence n'a été observée sur cette variable entre les quatre conditions de l'étude. Indépendamment de la manipulation expérimentale, nous avons tout de même relevé un effet du genre, les jeunes filles étant notablement plus anxieuses que les garçons. Ce résultat est conforme avec la littérature dans ce domaine, puisqu'il a souvent été montré que les femmes présentaient des scores d'anxiété plus élevés en situation de test, sans pour autant que leurs performances ultérieures en soient affectées (e.g., Hembree, 1988 ; Zeidner, 2011).

En ce qui concerne la mesure d'intentions d'actions ensuite, nous soulignons dans l'étude précédente une opposition entre les deux conditions équilibrées sur la dimension « *efforts pour se préparer à l'examen* », les participants de la condition « échec – réussite » étant plus disposés à faire des sacrifices que ceux de la condition « réussite – échec ». Nous ne retrouvons pas exactement le

même pattern ici, mais on peut noter que la condition « réussite – échec » conduit, pour les bons élèves uniquement, à moins d'intentions d'action envers la gestion du temps de travail que les trois autres conditions. En d'autres termes, les lycéens qui estiment leur réussite au baccalauréat comme très probable ont moins l'intention d'organiser leur vie quotidienne de manière à travailler davantage à l'approche de l'examen quand ils ont imaginé d'abord un SP de réussite puis d'échec. Ont-ils considéré le SP d'échec comme trop improbable, par comparaison au SP de réussite présenté juste avant, pour impulser la conduite ? À l'inverse, cette vision négative a-t-elle produit chez les meilleurs élèves un sentiment d'impuissance, et l'impression qu'ils ne pouvaient pas augmenter leur rythme de travail ? On peine à valider l'une ou l'autre des explications puisque ce pattern ne se retrouve pas avec les SP « simples » de réussite ou d'échec, qui n'affectent pas différemment les bons et les moins bons élèves.

Enfin, c'est toujours la condition « réussite – échec » qui apparaît néfaste pour la performance au test de concentration, pour l'ensemble des sujets cette fois. En divisant l'expérience en trois temps de mesure, on s'aperçoit que c'est à la fin de l'expérience que s'est faite la différence, puisque la qualité de la performance des lycéens ayant imaginé réussite puis échec s'est grandement dégradée à ce moment. Il semble donc que la condition « réussite – échec » n'ait pas permis aux participants de maintenir tout au long du test la concentration requise pour le maîtriser de bout en bout. L'étude précédente nous avait amenés à conclure que la condition « échec – réussite » était la plus favorable pour ce type de tâche ; le résultat de cette seconde expérience n'est pas le même mais vient conforter à nouveau l'idée d'une opposition entre les deux conditions équilibrées quant à leur pouvoir motivationnel.

IV Discussion du chapitre 5

À la création de cette série d'expériences, notre hypothèse principale était qu'un SP équilibré rendu saillant se montrerait supérieur sur le plan motivationnel à un SP de valence simple. Cette hypothèse n'est ni tout à fait rejetée ni tout à fait validée, puisque nous nous heurtons à un effet

d'ordre que nous n'avions pas anticipé. Ce n'est pas l'équilibre en tant que tel qui est motivant ou qui ne l'est pas, mais ce sont des conditions « réussite – échec » et « échec – réussite » qui en s'opposant ou se distinguant de conditions « simples » forment un pattern de résultats inattendus. Pour passer en revue de manière brève celui-ci, rappelons que nous avons montré :

- une infériorité de la condition « échec – réussite » quant au sentiment d'auto-efficacité (*étude 1.2*)
- une supériorité de cette même condition concernant les intentions d'actions envers la préparation du baccalauréat et une tâche de concentration censée prédire la réussite à celui-ci (*étude 1.3*)
- une infériorité de la condition « réussite – échec » sur deux variables similaires (*étude 1.3*)

De manière extrêmement schématique et en gardant à l'esprit que tous ces résultats ne sont pas aussi fiables statistiquement, il semblerait que penser à l'échec puis à la réussite, bien qu'entraînant d'abord une certaine perte de confiance en ses capacités, conduise finalement à une motivation augmentée. À l'inverse, penser d'abord à réussir puis à échouer ne menacerait pas le sentiment d'auto-efficacité mais n'aurait ensuite pas davantage d'influence que la mobilisation d'un SP de valence simple, voire même serait moins motivant que cette vision unilatérale.

Difficile de trouver dans la littérature sur les SP une piste d'interprétation pour de tels résultats. Tout au plus peut-on penser aux travaux d'Oettingen et ses collaborateurs sur ce qu'ils nomment le « *contraste mental* » (e.g., Oettingen, 2012 ; Oettingen, Pak, & Schnetter, 2001). Par une procédure d'imagerie qui comporte de nombreux points communs avec celle que nous employons, ces chercheurs montrent qu'une vision positive du futur n'est motivante que lorsqu'elle inclut une réflexion sur les obstacles qui peuvent jalonner la route jusqu'à celui-ci. Dans l'ensemble, les études menées par cette équipe en milieu scolaire révèlent que le contraste mental améliore davantage les performances académiques subséquentes qu'une condition où seul le futur désiré est imaginé (e.g., Gollwitzer, Oettingen, Kirby, Duckworth, & Mayer, 2011). Le parallèle avec nos travaux a pourtant une limite majeure : dans ces études le SP positif est toujours *suivi* d'une réflexion sur d'éventuelles

difficultés, ce qui correspondrait pour nous à la condition « réussite – échec ». Or cette condition équilibrée n'est jamais la plus bénéfique pour nos sujets, et paraît même dans certains cas être la plus néfaste. Le contraste mental n'a jamais été testé dans le sens « échec – réussite » (ou « *réalité* – *fantasme* » chez Oettingen) qui se révèle le plus intéressant pour nous ; on ne sait donc pas si cette configuration pourrait être la meilleure d'entre toutes.

D'autres théories issues de la psychologie sociale peuvent être convoquées pour essayer de comprendre la raison d'un pouvoir motivationnel maximum de la condition « échec – réussite » par rapport à la condition équilibrée inverse. Cet enchaînement peut nous faire penser en particulier à la technique de persuasion dite d' « appel à la peur », qui montre toute son efficacité pour déclencher des comportements quand une communication anxiogène est immédiatement suivie de stratégies concrètes pour prévenir son avènement dans le futur (Allen & Witte, 2004 ; Girandola, 2000). En appliquant ce raisonnement à notre induction expérimentale, un lycéen qui vient de ressentir une forte angoisse à l'idée d'échouer au baccalauréat bénéficierait d'un regain de motivation en imaginant juste après la manière dont il pourrait réussir. À l'inverse, imaginer d'abord la réussite placerait l'individu dans une sorte de confort habituel, qui ne serait pas troublé quelle que soit la deuxième partie de l'exercice et donc ne différerait pas émotionnellement d'un SP positif « classique ». Cette tentative d'explication en termes émotionnels mériterait d'être poursuivie plus avant dans les études à venir, l'introduction d'une mesure d'anxiété dans la seconde expérience présentée ici n'ayant pour le moment pas permis d'étayer une telle hypothèse.

Enfin, notre focalisation sur cet effet d'ordre inattendu ne doit pas nous faire oublier que nous ne reproduisons pas les résultats obtenus par Ruvolo et Markus pour les SP craints et désirés. Dans nos études, ces deux conditions ne diffèrent jamais significativement, même quand un SP de réussite semble conduire à un sentiment d'auto-efficacité légèrement plus élevé par exemple. Ruvolo et Markus concluaient sans appel qu'un SP positif conduisait à de meilleures performances en termes d'effort et de persistance qu'un SP négatif : ce n'est pas ce que nous observons. Certaines différences existent dans les procédures des deux expérimentations, qu'il s'agisse de la distance

temporelle du SP évoqué (un peu plus d'un an pour nous, une période moins bien définie mais probablement plus lointaine dans l'article princeps), de son niveau de spécificité (une situation précise pour nous, plus générique pour Ruvolo et Markus) ou de la présentation qui était faite de la tâche (sans lien avec le SP mobilisé dans l'article princeps, susceptible de le déterminer dans notre étude). De plus, l'idée que SP désirés et craints puissent être tout aussi motivants trouve également appui dans la littérature (e.g., Hoyle & Sherrill, 2006 ; Murru & Martin Ginis, 2010), comme nous avons eu l'occasion de le souligner lors de la présentation des travaux existants sur la valence des SP.

Devant nos difficultés à interpréter les résultats obtenus, soulignons que la procédure et les options expérimentales ne sont pas exempts de critiques. Le choix d'une passation en dehors du laboratoire d'abord, si elle nous a ouvert à un nouveau public, a aussi créé de nombreuses variables parasites qui sont peut-être à l'origine de certains résultats, voire de certaines absences de résultats. Difficile en effet d'être sûr de la qualité de l'image mentale produite lorsque les participants sont des lycéens installés dans leur salle de classe ... D'autant plus que même si nous tenions à insister sur le caractère volontaire de leur participation, ils étaient bien là sur une heure de cours, et tenus à être au moins présents dans la salle. Au-delà du risque de déconcentration ou de désintérêt, même en soulignant l'absence de lien entre les expérimentateurs et l'établissement, c'est toujours aux règles du lycée qu'obéissent les jeunes, et notamment à la désirabilité sociale qui pèse sur les adolescents. L'échelle d'anxiété par exemple était probablement difficile à remplir sincèrement dans ce cadre, comme ont pu en témoigner certains regards en coin ou rires gênés pendant les passations. Tous les lycéens ont joué le jeu mais certains groupes plus que d'autres, et les ambiances étaient plus ou moins propices à la réflexion. Nous ne connaissons pas non plus leur rapport à ces lieux familiers : se retrouver dans la salle de permanence où l'on vient d'échouer à son bac blanc de français par exemple ne doit pas rendre les choses faciles lorsqu'il s'agit de s'imaginer en réussite. Enfin, disposer de la moyenne générale des participants était une condition indispensable pour pouvoir interpréter leurs réponses, mais celle-ci ne dit bien sûr pas tout de leur histoire académique, de leurs éventuelles

difficultés passées ou de leurs aspirations post-bac par exemple. Le matériel expérimental peut aussi être remis en question. Rien ne dit notamment qu'une tâche ludique destinée à mesurer la concentration juste après l'induction d'un SP puisse nous permettre de tirer des conclusions sur le bien-fondé à plus long terme de la mobilisation de celui-ci. Cette question que nous avons déjà évoquée en présentant d'autres travaux utilisant des méthodes d'imagerie reste pour le moment en suspens.

Plus encore que la question des mesures, c'est celle des SP mobilisés qui demeure très problématique. Nous avons suscité l'enchaînement d'un SP négatif et d'un positif (ou l'inverse) mais avons-nous créé un SP équilibré, au sein duquel espoirs et craintes se complètent pour former un tout ? Probablement pas, si l'on en juge par les effets d'ordre que nous avons du mal à expliquer. Si les participants avaient été capables d'intégrer les deux visions proposées successivement, les conditions équilibrées auraient dû produire les mêmes résultats, qu'elles aient été bénéfiques ou néfastes par rapport aux conditions « simples ». En voulant proposer une induction expérimentale, nous proposons aussi une procédure sans doute trop mécanique par rapport à ce qu'est « naturellement » un SP équilibré. Alors que nous critiquions Oyserman et Markus qui se contentaient d'apparier deux visions du futur sémantiquement opposées (« j'espère trouver un emploi » vs. « je crains d'être au chômage »), nous n'avons pas réussi à sortir de cet écueil. Certes nous nous basons sur deux SP dont nous sommes sûrs qu'ils sont parallèlement saillants à l'instant t , ce qui n'était pas vraiment le cas dans les études antérieures, mais nous sommes encore loin d'avoir réussi à appréhender un soi véritablement équilibré. On peut en effet supposer que les aspects positifs et négatifs d'une même situation future ne sont pas toujours simultanément à l'esprit d'un individu, mais plutôt qu'il convoque les uns et les autres au gré du contexte dans lequel il évolue. Ce n'est peut-être pas le fait de penser en permanence à la fois à l'échec et à la réussite qui est motivant, mais plutôt de se rappeler qu'on peut réussir dans un moment où l'on perd confiance en soi, ou de se voir en train d'échouer dans nos objectifs quand une tentation à court terme menace de nous en détourner.

Cette hypothèse sera le point de départ de la prochaine étude de cette thèse. Au lieu de chercher à rendre saillantes au même instant deux visions de valence opposée, nous essaierons plutôt de repérer chez les individus la faculté à mobiliser naturellement ces mêmes visions au cours d'une période beaucoup plus étendue.

Chapitre 6 – Étude des SP équilibrés par la méthode du journal de bord

Alors que nous avons souhaité dans les deux études précédentes travailler sur l'induction de SP équilibrés, nous avons finalement déploré une méthode trop artificielle pour saisir ce que serait réellement leur impact dans la vie quotidienne des individus. Nous cherchions à rendre saillants simultanément un SP craint et un SP désiré, mais il est peu probable qu'un SP équilibré s'exprime naturellement ainsi, même si les deux visions sont disponibles dans le répertoire de connaissances sur soi dont dispose l'individu. Si l'on se place notamment dans le cadre théorique de la cognition située (e.g., Semin & Smith, 2013 ; Smith & Semin, 2007), il est important de considérer que les représentations mentales naissent et prennent sens en contexte. Ainsi un jeune qui prépare un examen aura rarement simultanément à l'esprit une vision de sa potentielle réussite et une de son échec possible, mais c'est le contexte dans lequel il se trouve qui activera chez lui l'une ou l'autre de ces images mentales. Posséder des SP équilibrés dans un domaine signifierait donc plutôt disposer d'images de soi en échec et en réussite suffisamment accessibles pour être capable de basculer si nécessaire de l'imagination d'un SP désiré à celui d'un SP craint, en fonction des obstacles ou des opportunités rencontrés dans l'environnement.

Afin d'appréhender les SP en contexte et plus particulièrement de repérer la manière dont leur caractère équilibré peut s'y exprimer, nous allons dans ce chapitre nous tourner vers la méthode du journal de bord. Nous commencerons par décrire cette approche méthodologique ainsi que les applications qui en ont déjà été faites pour étudier les sois futurs, avant de présenter l'étude que nous avons réalisée à l'aide de celle-ci.

I La méthode du journal de bord

A – Présentation de la méthode

Employer une méthode par journal de bord (*daily diary* dans la littérature anglophone) consiste pour un chercheur à demander aux personnes dont il souhaite étudier le mode de vie de relever spontanément toutes les occurrences du comportement ou du type de pensées auquel il s'intéresse (Wheeler & Reis, 1991). Cet enregistrement peut se faire, selon l'objectif des chercheurs, à intervalles réguliers (tous les soirs par exemple) voire aléatoires, ou bien à chaque fois que l'individu le juge nécessaire. Dans le cas d'une étude portant par exemple sur le comportement alimentaire, on pourra soit demander aux participants de raconter tous les soirs leurs menus, soit de noter les aliments consommés immédiatement après chaque repas. Comme son nom l'indique, le journal de bord se présente souvent sous la forme d'un carnet que l'individu devra remplir en autonomie, et comprenant parfois des questions pour l'amener à spécifier les événements qu'il décrit. Ce document papier est aujourd'hui de plus en plus souvent remplacé par des méthodes informatiques, qui facilitent le recueil des données (Bolger, Davis, & Rafaeli, 2003).

Selon Reis (1994), le journal de bord permet de recueillir des informations en contexte et de manière naturelle. Chaque entrée du journal de bord correspond à un moment de vie de son auteur, exprimé spontanément par celui-ci. À la différence des questionnaires ouverts, cette méthode demande peu d'efforts de rétrospection, c'est-à-dire de retour sur des pensées passées (Wheeler & Reis, 1991). En demandant à l'individu de noter à intervalles réguliers les informations qu'on souhaite recueillir (qu'il s'agisse de pensées ou d'actions selon l'objectif de l'étude réalisée), on lui évite d'avoir à se rappeler plusieurs jours après les faits combien de fois il a effectué tel geste, ce qu'il a ressenti à tel moment, etc. Les informations rapportées sont donc plus exhaustives et plus fiables que lorsqu'on se repose sur un travail mémoriel important des sujets. Cette méthode permet notamment d'éviter que les individus « agrègent » plusieurs événements lorsqu'on leur demande de raconter leurs activités ou pensées quotidiennes (Bolger, Davis, & Rafaeli, 2003 ; Reis, 1994). Si on lui

pose la question, un étudiant pourra par exemple dire aisément qu'il a pensé plusieurs fois pendant la semaine à un examen à venir. Cependant, il y a peu de chances qu'il se rappelle spontanément avoir eu peur d'échouer au test quand il s'est rendu compte le lundi matin qu'il allait manquer de temps pour réviser, puis avoir le jeudi soir imaginé le moment où il sortirait soulagé de l'épreuve. On voit à travers cet exemple l'intérêt de la méthode de recueil par journal de bord lorsqu'on envisage comme nous le faisons de récolter des points de vue à la fois positifs et négatifs sur un même événement dont on suppose qu'il est mobilisé de manière répétée.

Puisqu'ils permettent un recueil de données longitudinal, les journaux de bord sont enfin une excellente manière d'apprécier les changements intervenant au cours du temps dans le mode de vie ou de pensée d'un individu (Bolger *et al.*, 2003). Notre étude se déroulant dans un intervalle de temps court, elle n'aura pas cette ambition, mais cette méthode pourrait avoir son intérêt pour mesurer l'évolution des SP au cours des transitions importantes de la vie par exemple.

B – Utilisation du journal de bord pour recueillir des sois futurs

S'il n'existe à notre connaissance aucune étude se basant sur ce type de méthodologie dans la littérature sur les SP, celle-ci a déjà été utilisée dans des travaux mobilisant des concepts proches, qu'il paraît important d'évoquer ici. Ces recherches sont l'œuvre d'une équipe danoise en particulier, qui s'intéresse au « voyage mental dans le temps » (*Mental Time Travel* ou *MTT*), défini comme la capacité à se projeter dans le passé pour revivre des souvenirs, ou dans le futur pour vivre de manière anticipée de possibles expériences personnelles à venir (Berntsen & Jacobsen, 2008). Bien que les chercheurs ne fassent pas le lien entre ce deuxième type de représentations et le terme de SP, cette définition et les exemples de verbatim qu'ils présentent nous amènent à considérer que ce sont bien des SP auxquels ils font référence quand ils parlent de « voyage mental dans le futur ». En plus de comparer souvenirs et expériences à venir, ces études visent à recueillir à la fois des projections involontaires (c'est-à-dire apparues spontanément à l'individu au cours de sa journée) et des représentations dites volontaires, en réponse à un amorçage (e.g., Finnbogadóttir & Berntsen, 2011, 2013). Ce deuxième type de pensées tournées vers le futur ne nous intéresse pas spécialement

puisqu'il ne permet pas d'appréhender des SP naturellement saillants – ce qui est pourtant le principal intérêt de cette méthode d'étude. Concernant donc les pensées spontanées seulement, les chercheurs commencent par confirmer que le « voyage mental involontaire » vers le futur existe bien au même titre que le rappel de souvenirs, et que les représentations ainsi obtenues partagent de nombreuses caractéristiques phénoménologiques (Berntsen & Jacobsen, 2008). Ils s'intéressent ensuite aux différences interindividuelles qui peuvent exister dans l'occurrence de ces représentations, par exemple chez des individus chroniquement anxieux (e.g., Finnbogadóttir & Berntsen, 2011).

Les études de Berntsen et ses collaborateurs invitent les participants à rapporter un nombre de représentations passées et futures défini à l'avance (10 dans l'étude de Berntsen et Jacobsen par exemple), sans contrainte de temps pour remplir le journal de bord, mais avec l'interdiction de donner plus de deux images de chaque type par jour. Le rationnel derrière cette façon de procéder n'est pas explicité, et on regrette qu'elle ne nous permette pas de disposer d'une mesure du nombre de SP librement mobilisés par les participants dans un temps délimité. Du fait probablement du coût temporel de la méthodologie employée, les études ci-dessus ont toutes été réalisées avec des échantillons inférieurs à 40 personnes. On regrette également qu'elles ne comprennent aucune question additionnelle permettant de vérifier l'implication des sujets dans l'expérience (ont-ils été sincères, ont-ils l'impression d'avoir davantage pensé au passé ou au futur que d'habitude ?). Enfin, l'ensemble de ces recherches n'a qu'une portée descriptive : les souvenirs ou pensées futures évoqués ne sont jamais mis en lien avec d'autres variables, qu'elles soient affectives, motivationnelles ou comportementales. Notre objectif dans l'étude qui va suivre sera donc d'adopter une méthode permettant aux participants de rapporter tous les SP auxquels ils ont pensé pendant une période donnée, de coder l'équilibre de ceux-ci à partir de cette production écrite, puis de les mettre en lien avec des mesures motivationnelles et de performance.

II Étude 1.4

A – Présentation de l'étude et hypothèse

Réalisée auprès d'étudiants, cette étude vise à recueillir sur une période de dix jours les SP spontanément évoqués par ceux-ci grâce à un journal de bord par informatique. On examinera ensuite les liens entre les SP ainsi récoltés et des mesures du sentiment d'auto-efficacité académique et professionnelle, des stratégies de travail universitaire et de la performance académique.

Nous faisons l'hypothèse que l'équilibre naturel d'un SP, c'est-à-dire la capacité de l'individu à mobiliser des aspects positifs ou négatifs de celui-ci au cours du temps et en fonction du contexte, prédira son impact motivationnel dans le domaine auquel il renvoie. On s'attend donc à ce que les individus possédant des SP équilibrés dans le domaine académique rapportent plus d'auto-efficacité dans ce domaine, soient plus motivés à travailler et obtiennent finalement de meilleures performances à l'université.

B – Méthode

1. Participants

54 étudiants en Licence 3 à l'Université Rennes 2 ont participé à cette étude.²⁰ Ils étaient majoritairement issus des filières STAPS (21 étudiants), Psychologie (9) et Lettres modernes (8), mais aussi Anglais, Arts plastiques, Espagnol, Histoire de l'art, Information-Communication, Sciences de l'éducation ou Sociologie (1 à 3 étudiants selon les disciplines). Cet échantillon comprenait 32 hommes, 21 femmes et une personne de genre neutre, qui étaient âgés au moment de la passation de 19 à 35 ans ($M = 21.34$; $ET = 2.26$).

²⁰ Sur les 83 étudiants initialement intéressés par l'étude, cet échantillon de 54 participants correspond à ceux ayant rempli au minimum trois des cinq questionnaires visant à recueillir leurs SP quotidiens.

2. Procédure et matériel

Dans le but de rencontrer des participants issus de différentes filières universitaires, les étudiants ont été sollicités au cours de deux enseignements transversaux de troisième année de Licence, qui s'adressaient pour l'un aux jeunes intéressés par une carrière dans le domaine de la santé, pour l'autre dans le domaine de l'éducation. Le choix d'une population un peu plus avancée dans son parcours que celle rencontrée pour les études réalisées jusqu'alors devait aussi permettre davantage d'implication des étudiants, et donc des réponses plus complètes. L'étude était présentée comme un travail de recherche sur la manière dont les jeunes se projettent dans le futur à plus ou moins long terme, qui nécessiterait la réponse à plusieurs questionnaires sur une période de deux semaines. Après avoir répondu à d'éventuelles questions et insisté sur l'anonymat des répondants à l'enquête, un coupon d'inscription était distribué aux étudiants présents, qui pouvaient choisir de le rendre ou non à l'expérimentatrice avec leur adresse mail et leur numéro de téléphone.

Le protocole proposé aux étudiants était nécessairement plus coûteux qu'habituellement puisqu'il ne s'agissait pas seulement de participer à une expérimentation en laboratoire mais de s'engager sur une période plus longue (douze jours) à remplir plusieurs questionnaires. La passation de ceux-ci devait de plus se faire de manière autonome. Les participants inscrits recevaient un jour sur deux à 17h un mail avec un rappel de l'objectif de l'étude et le lien du questionnaire à remplir pour cette journée. Ceux qui l'avaient souhaité au moment de leur inscription (une majorité des participants) recevaient également un SMS contenant ce même lien, le questionnaire en ligne étant également optimisé pour une réponse à partir d'un terminal mobile. Afin de s'assurer qu'il n'y ait pas de confusion de la part des sujets entre les différents liens envoyés tout au long de l'enquête, chaque sondage en ligne était rendu inaccessible au bout de 24 heures. Une adresse mail de contact avait également été spécifiée en cas de difficulté à accéder au questionnaire du jour.

Au total, ce sont six questionnaires informatisés qui ont été remplis par les participants en l'espace de douze jours (voir *annexe 4* pour une capture d'écran). Chacun d'entre eux pouvait demander de deux à approximativement dix minutes de leur temps, selon le nombre d'informations

qu'ils souhaitaient communiquer. Afin de pouvoir apparier les réponses des participants aux différents temps de mesure, il leur était demandé de créer au moment de leur première connexion un code personnel (composé des deux dernières lettres de leur prénom et de leur nom ainsi que de leur jour de naissance) qu'ils réutiliseraient à chaque fois. Si les cinq premiers questionnaires visaient à recueillir les SP évoqués au quotidien, le dernier comportait des questions complémentaires que nous détaillerons ci-après. Il se concluait par des remerciements et un rappel de l'adresse mail de l'expérimentatrice, en cas de question ou s'ils souhaitaient accéder aux données les concernant. Enfin, et comme ils en avaient été informés au moment de leur inscription, les participants recevaient quelques semaines après la fin de l'étude un récapitulatif des concepts mobilisés et des premiers résultats obtenus.

2.1 Mesures

2.1.1 Recueil des SP

Après une première page qui permettait aux participants de créer le code personnel qu'ils utiliseraient pour toute la durée de l'enquête, la seconde présentait en détail l'objectif de l'étude : recueillir des informations sur la manière dont les étudiants envisagent leur avenir à plus ou moins long terme. On indiquait aux participants qu'ils étaient tous susceptibles de penser au quotidien à ce qu'ils pourraient devenir ou vivre dans le futur, que celui-ci soit proche (dans quelques jours, quelques semaines) ou bien plus lointain (dans plusieurs années). La consigne poursuivait alors ainsi : « Dans la suite de ce questionnaire, vous allez être invité(e) à vous remémorer et à décrire ce qui vous est venu à l'esprit à propos de votre futur proche ou lointain au cours des dernières 24h ». On précisait à la fin de ce texte introductif que les SP seraient à évoquer selon trois catégories : d'abord le futur académique, ensuite le futur professionnel et enfin le futur personnel.

Un bouton permettait de passer à la page suivante qui ne comportait qu'une question : « Au cours des dernières 24h, avez-vous pensé à votre futur proche ou lointain dans le domaine des études ? ». Si les participants répondaient négativement, ils étaient dirigés immédiatement vers une

page similaire les interrogeant sur leurs pensées tournées vers le futur dans le domaine professionnel. S'ils indiquaient avoir pensé à leur futur académique, c'est une page plus complète qui s'ouvrait. Un cadre de texte était à leur disposition pour raconter en quelques mots le SP qu'ils souhaitaient évoquer, avec l'amorce « Je me suis imaginé(e) ... ». Il était souligné qu'on leur demandait bien de décrire une seule situation future, et qu'ils pourraient en raconter d'autres par la suite. Sous ce cadre de texte, trois questions permettaient de mieux appréhender l'image à laquelle faisait référence le sujet :

- la distance temporelle à laquelle la situation imaginée pourrait se réaliser, avec une échelle en 5 points allant de « *dans quelques jours* » à « *dans de nombreuses années* »
- la valence de l'événement imaginé, cette fois sur une échelle de Likert en 7 points, de « *très négatif* » à « *très positif* »
- l'importance perçue de cet événement, de 1 = « *très peu important pour moi* » à 7 = « *très important pour moi* »

À la fin de cette page, les participants devaient indiquer s'il s'agissait de la seule situation future qu'ils avaient imaginée ou s'ils souhaitaient en rapporter d'autres. Si cette deuxième option était cochée, une page identique à la première s'ouvrait, et ce jusqu'à quatre fois consécutives, permettant ainsi de relater jusqu'à cinq SP dans le domaine académique. Lorsqu'un participant indiquait ne plus avoir de situations relatives au domaine scolaire à décrire, le même protocole se mettait en place pour recueillir ses SP professionnels. Après une première question visant à déterminer s'il avait ou non pensé à son futur professionnel au cours des dernières 24h, il lui était possible de décrire successivement jusqu'à cinq événements futurs dans ce domaine, de la même manière que précédemment. Ce déroulement se reproduisait une troisième et dernière fois pour les SP dans le domaine personnel. Il était donc possible pour les sujets de donner à chaque occurrence du questionnaire de zéro à cinq SP dans chacun des trois domaines sur lesquels ils étaient interrogés.

Grâce aux cinq questionnaires remplis pendant dix jours, ce sont donc théoriquement 75 SP qui ont pu être décrits par chaque individu. Le sixième et dernier questionnaire complété au terme

de l'étude permettait ensuite de recueillir diverses mesures affectivo-motivationnelles dont on pouvait supposer qu'elles seraient en lien avec les SP évoqués au cours de cette période.

2.1.2 Sentiment d'auto-efficacité académique

La première dimension mesurée par l'ultime questionnaire était le sentiment d'auto-efficacité des étudiants quant à la réussite de leur Licence. En accord avec les recommandations de Bandura (1977, 2006), neuf items mesuraient leurs capacités perçues, par exemple à « obtenir de bonnes notes aux examens » ou à « assimiler les notions au programme dans les enseignements fondamentaux ». Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec chacune de ces affirmations sur une échelle de Likert en sept points dont le pôle supérieur symbolisait une totale confiance en sa capacité à maîtriser la compétence évoquée.

La fiabilité de cette échelle étant satisfaisante, avec un alpha de Cronbach de .81, la moyenne des 9 items sera utilisée dans les analyses statistiques à venir.

2.1.3 Stratégies de travail universitaire

Pour compléter la mesure d'auto-efficacité académique, on cherchait ensuite à appréhender deux dimensions relatives aux stratégies de travail universitaire mises en place tout au long du semestre :

- On demandait d'abord aux étudiants la date à laquelle ils avaient commencé à travailler pour les examens terminaux (les épreuves étant prévues un mois et demi après la conclusion de cette étude), ou le cas échéant la date à laquelle ils envisageaient de débiter leurs révisions.
- Une seconde question portait sur le temps de travail quotidien au cours des deux semaines pendant lesquelles les participants avaient rapporté leurs pensées orientées vers le futur. Ceux-ci devaient choisir parmi cinq réponses possibles le nombre d'heures qu'ils avaient consacrées en moyenne et chaque jour à leur travail universitaire, de « *moins d'une heure* » à « *plus de quatre heures* ».

2.1.4 Sentiment d'auto-efficacité professionnelle

Trois items permettaient ensuite de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des sujets non plus strictement par rapport à leur réussite universitaire mais plutôt vis-à-vis de leur entrée dans le monde du travail. On leur demandait en effet à quel point ils se sentaient capables de « déployer les efforts nécessaires pour [s]'insérer professionnellement », « surmonter les difficultés [qu'ils pourraient] rencontrer pour accéder au monde du travail » et « atteindre les objectifs professionnels » qu'ils s'étaient fixés ou se fixeraient. Les réponses se faisaient à nouveau sur des échelles de Likert en sept points.

L'alpha de Cronbach pour les trois items étant de .90, c'est la moyenne de ceux-ci qui sera utilisée par la suite pour les traitements statistiques.

2.1.4 Questions relatives à la méthodologie employée

À l'instar notamment de Wheeler et Miyake (1992), nous avons introduit à la fin de l'enquête plusieurs questions visant à estimer l'efficacité de la méthodologie employée. Un premier item interrogeait les sujets sur la difficulté qu'ils avaient eu à se remémorer leurs pensées pour remplir les questionnaires. On leur demandait ensuite s'ils avaient eu l'impression que cette étude les avait poussés à penser davantage au futur qu'ils ne l'auraient fait habituellement. Les réponses à ces deux premiers items se faisaient sur des échelles de Likert en sept points. Enfin, on indiquait aux participants que toutes sortes de raisons (personnelles ou liées au manque de temps par exemple) auraient pu les empêcher de rapporter l'ensemble de leurs pensées. Ils devaient alors estimer, en pourcentage, la proportion de SP qu'ils avaient omis dans chacun des trois domaines que ciblait l'étude.

2.1.6 Informations signalétiques et performance universitaire

Le questionnaire se concluait par le recueil de la date de naissance, du genre et de la filière d'étude des participants. Ces informations signalétiques combinées aux numéros étudiants dont nous disposions également permettaient d'accéder aux performances universitaires des répondants.

Leurs moyennes générales lors du semestre précédant l'étude ainsi qu'aux examens suivant celle-ci ont donc pu être recueillies. Les étudiants sollicités étant inscrits dans des Licences différentes, ces deux mesures de performance universitaire ont été centrées-réduites par filière afin d'être comparables.

2.2 Codage de la valence des SP et de l'équilibre

Afin d'obtenir une mesure du nombre de SP équilibrés comparable à celle évoquée précédemment, nous avons tenté de reproduire le même type de codage que pour l'étude par questionnaire classique. La distinction en trois domaines que nous avons établie sur la base des réponses des participants lors de cette première étude est de fait entérinée ici, puisque les trois catégories étaient présentées séparément aux participants. Celles-ci semblaient avoir été bien comprises, aucun codage supplémentaire n'a donc été nécessaire pour disposer d'une classification des SP selon les domaines académique, professionnel et personnel. Le questionnaire inspiré des travaux d'Oyserman distinguait en revanche dès la consigne SP positifs et SP négatifs, ce qui n'était pas le cas ici puisque la valence de chaque SP évoqué devait être renseignée sur une échelle en sept points. Nous avons donc considéré que les SP situés aux deux pôles de l'échelle (les points 1 à 3 et 5 à 7) étaient valencés alors que le point médian (4) indiquait un SP neutre, ni positif ni négatif. Ce dernier type de SP ne pourra naturellement pas être utilisé pour former une paire équilibrée, puisqu'on ne peut pas considérer qu'il renvoie à un SP soit craint soit désiré par l'individu.

Le codage de l'équilibre a ensuite été opéré en se basant sur les instructions d'Oyserman (2004), qui conseillait d'apparier deux SP relevant d'une même situation future vue à la fois négativement et positivement. Toujours dans l'objectif de se rapprocher le plus possible de la procédure que nous avons utilisée précédemment, la mesure de distance temporelle a pu être utilisée pour déterminer si deux SP dont la description manquait de clarté ou de précision pouvaient être considérés comme renvoyant au même événement futur. Contrairement à ce qu'on avait observé dans la première étude, il est à noter toutefois que la qualité de la production écrite des sujets laissant peu de place à l'ambiguïté. La principale nouveauté enfin était la dimension longitudinale de

la récolte de données. Nous ne souhaitons plus cantonner la notion d'équilibre à deux SP mobilisés strictement au même moment ; celui-ci a donc été codé au sein de l'ensemble des SP évoqués dans une catégorie, qu'ils aient ou non été rapportés lors de la même session. On a pu considérer par exemple que « réussir mes partiels » était bien l'opposé d' « échouer lors des examens », même si ces deux pensées avaient été décrites à cinq ou dix jours d'intervalle. Deux codeurs se sont accordés sur les paires qu'on pouvait ou non qualifier d'équilibrées.

C – Résultats

1. Description des SP recueillis

1.1 Nombre de SP évoqués

Grâce à la méthode longitudinale employée, un nombre de SP bien plus important que celui auquel aboutissent généralement les méthodes par questionnaire pouvait théoriquement être recueilli. Le *tableau 9* présente la répartition de ces SP selon la valence que leur associent les sujets, ainsi que selon les trois domaines sur lesquels ils étaient interrogés. On note tout d'abord que les individus ont donné en moyenne sept SP lors des dix jours qu'a duré l'expérience, l'étendue des réponses allant d'un seul SP pour un participant à 16 pour la personne en ayant rapporté le plus. Ces visions du futur étaient très majoritairement positives, puisque 78% des SP relatés étaient des SP positifs, et seulement 15% des SP négatifs.

Le tableau permet également de saisir la répartition de ces SP par domaine. Celle-ci apparaît relativement équitable puisque 37% des événements décrits renvoient au domaine académique, 26% au domaine professionnel et 37% à nouveau au domaine personnel. La valence des SP mobilisés dans ces trois secteurs varie quelque peu : ils sont à 71% positifs pour les SP académiques, à 85% dans le secteur professionnel et à 80% dans le domaine personnel.

Tableau 9: Nombre de SP désirés, neutres et craints évoqués, par domaine et globalement

	SP positifs		SP neutres		SP négatifs		Ensemble des SP	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Domaine académique	1.85	1.56	.24	.581	.52	.906	2.61	1.66
Domaine professionnel	1.52	1.45	.09	.351	.19	.617	1.79	1.49
Domaine personnel	2.04	1.76	.19	.438	.31	.609	2.54	1.87
Total des SP évoqués	5.41	3.14	.52	1.01	1.02	1.54	6.94	3.47

Pour rappel, le questionnaire ouvert utilisé dans la première étude de cette thèse avait permis de recueillir en moyenne 7.58 SP ($ET = 1.76$), dont 58% étaient des sois désirés. Contrairement à ce qu'on pouvait supposer, l'emploi d'une méthode longitudinale n'a donc pas permis de recueillir davantage de SP que ceux collectés à l'aide d'un unique questionnaire. Notons que la présentation faite ici du nombre de SP exclue les visions « neutres » (de valence moyenne, ni négatives ni positives) : en ajoutant celles-ci au total des SP positifs et négatifs évoqués, on trouve un nombre moyen de 7.48 sois futurs évoqués ($ET = 3.37$), un résultat encore plus similaire à celui observé dans la première étude.

1.2 Mesures complémentaires

La description de chaque SP était suivie de trois mesures : leur valence perçue (à partir de laquelle nous avons établi la distinction entre SP désirés, neutres et craints évoquée précédemment), leur distance temporelle et leur importance perçue. Les moyennes et écarts-types de ces items, pour l'ensemble des SP et selon les trois domaines sont présentés dans le *tableau 10*.

Comme indiqué dans le paragraphe ci-dessus, les SP décrits par les individus sont très majoritairement positifs ; leur valence moyenne est en effet à 5.55 sur une échelle en sept points. L'estimation de la distance temporelle des événements rapportés se faisait quant à elle sur une échelle en cinq points, allant de « *dans quelques jours* » à « *dans de nombreuses années* ». Les participants semblent en moyenne évoquer plutôt des SP susceptibles de se produire dans quelques mois ou quelques années puisqu'ils situent la distance temporelle de ceux-ci au-delà du milieu de l'échelle, les SP professionnels étant les plus lointains. Enfin, on constate que les participants ne rapportent que des sois futurs qu'ils jugent particulièrement importants, les moyennes dans les trois domaines étant proches de 6 sur une échelle dont le maximum était de 7.

Tableau 10 : Distance temporelle, valence et importance moyennes des SP, globalement et selon les trois domaines évoqués

	SP académiques		SP professionnels		SP personnels		Ensemble des SP	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Valence du SP imaginé	5.24	1.47	5.8	1.37	5.65	1.31	5.55	1.1
Distance temporelle	2.95	.714	3.74	.678	2.82	1.11	3.17	.677
Importance du SP imaginé	6.11	.972	6.24	1.07	5.95	.95	6.05	.789

1.3 SP équilibrés

Le *tableau 11* présente la répartition des sujets selon le nombre de SP équilibrés qu'ils ont rapporté au cours de l'étude, dans chaque domaine et au total. Leur très faible nombre interpelle : seuls 20% des sujets ont évoqué au moins une paire équilibrée, et aucun n'en a donné plus de deux au total.

Tableau 11 : Répartition du nombre de SP équilibrés évoqués par les participants, par domaine et globalement

SP équilibrés	Domaine académique		Domaine professionnel		Domaine personnel		Ensemble des SP évoqués	
	Nombre de sujets	%	Nombre de sujets	%	Nombre de sujets	%	Nombre de sujets	%
0	48	88.9	50	92.6	51	94.4	43	79.6
1	6	11.1	4	7.4	3	5.6	9	16.7
2	0	0	0	0	0	0	2	3.7

Ces chiffres sont à mettre en parallèle avec ceux obtenus dans la première étude. Le *tableau 12* permet ainsi de comparer les résultats obtenus grâce aux deux méthodologies, avec pour chacune d'entre elles le nombre moyen de SP équilibrés relevés et le pourcentage de participants qui en ont mentionné au moins un. La différence entre les deux études est frappante : alors que plus de 85% des sujets avaient évoqué au minimum un SP équilibré dans la première, ils sont seulement 20% à l'avoir fait dans la seconde. Le nombre moyen de SP équilibrés dans chacun des domaines est par conséquent extrêmement faible dans cette seconde étude ($M = .24$, $ET = .51$), toujours par opposition au chiffre constaté antérieurement ($M = 1.48$, $ET = .93$). L'occurrence des SP équilibrés paraît donc grandement surestimée quand elle est mesurée grâce à un unique questionnaire, par opposition à la méthode plus écologique adoptée ici.

Tableau 12 : Nombre de SP équilibrés et pourcentage de sujets évoquant au moins un SP équilibré, globalement et par domaine, dans les études 1.1 et 1.4

		SP	SP	SP	Ensemble
		académiques	professionnels	personnels	des SP
Étude 1.1 : Approche méthodologique classique	Nb moyen SP équilibrés	.55	.51	.44	1.48
	% de sujets évoquant au moins un SP équilibré	43.8	53.4	37	86.3
Étude 1.4 : Méthode « journal de bord »	Nb moyen SP équilibrés	.11	.07	.06	.24
	% de sujets évoquant au moins un SP équilibré	11.1	7.4	5.6	20.4

2. Corrélations entre les variables de l'étude

Afin d'appréhender les relations pouvant exister entre les SP évoqués par les sujets et les variables motivationnelles ou de performance dont nous disposons, des corrélations ont d'abord été réalisées. Le *tableau 13* présente ainsi les liens observés entre les différentes variables dépendantes de l'étude et le nombre de SP évoqués par les sujets, globalement et dans le domaine académique. Nous supposons en effet que les SP de cette catégorie seraient les plus susceptibles d'être reliés au sentiment d'auto-efficacité et aux performances universitaires.

Tableau 13 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 1.4, moyennes et écarts-types

	M	ET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Nb total de SP	7.48	3.37	1															
2. Nb de SP positifs	5.41	3.14	.735**	1														
3. Nb de SP négatifs	1.02	1.54	.418**	-.147	1													
4. Nb de SP équilibrés	.24	.512	.304**	.055	.451**	1												
5. Nb de SP académiques	2.83	1.63	.731**	.496**	.242†	.297*	1											
6. Nb de SP acad. pos.	1.85	1.56	.449**	.688**	-.306*	.140	.642**	1										
7. Nb de SP acad. nég.	.52	.906	.331**	-.136	.807**	.214	.314*	-.359**	1									
8. Nb de SP acad. éq.	.11	.317	.196	.067	.151	.762**	.400**	.225	.190	1								
9. Auto-efficacité acad.	4.8	.86	.165	.211	-.209	.088	.098	.182	-.258	.029	1							
10. Début des révisions	20.49	23.95	.069	.269†	-.161	-.060	.015	.069	-.080	.001	-.110	1						
11. Temps de travail	2.41	.948	.004	.094	-.116	-.051	.018	.052	-.011	-.003	-.014	-.434**	1					
12. Auto-efficacité pro	5.17	1.44	-.028	.087	-.113	.052	-.130	.047	-.188	.126	.387**	-.184	-.194	1				
13. Perf (centrée-réduite)			.210	.263†	-.099	-.176	.034	.028	-.070	-.196	.229	.054	.128	-.016	1			
14. Genre			.039	.002	.149	-.083	-.029	-.138	.174	-.202	-.280	-.137	.226	-.557**	.076	1		
15. Age	21.34	2.26	-.040	.091	-.185	-.117	.074	.188	-.159	-.156	.173	.183	-.205	-.069	-.167	-.011	1	
16. Perf initiale (c.-r.)			.023	.057	-.098	-.160	-.018	-.017	-.020	-.129	.056	-.113	.326*	-.143	.774**	.156	-.296*	1

Note. N = 54. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Au-delà des corrélations naturellement très importantes entre les différents comptages de SP, force est de constater que ceux-ci paraissent ensuite peu corrélés avec l'auto-efficacité, les mesures motivationnelles ou la performance universitaire. Seules deux corrélations positives tendancielle sont relevées, dans les deux cas pour le nombre global de SP positifs : avec le nombre de jours depuis le début des révisions ($r = .269, p = .082$) ainsi qu'avec la performance universitaire du semestre suivant la passation de l'expérience ($r = .263, p = .055$). Les sentiments d'auto-efficacité scolaire et professionnelle sont logiquement corrélés ($r = .387, p < .01$), de même que les performances universitaires antérieures et ultérieures à l'étude ($r = .774, p < .001$). Cette dernière est également reliée positivement au temps de travail journalier des participants ($r = .326, p < .05$). On note enfin une corrélation négative importante entre le genre et le sentiment d'auto-efficacité professionnel ($r = -.557, p < .001$), les jeunes femmes ayant visiblement moins confiance en leurs capacités dans ce domaine ($M = 4.59$ pour les femmes contre $M = 5.09$ pour les hommes).

3. Impact des SP équilibrés sur le sentiment d'auto-efficacité, la motivation académique et les performances

Dans l'ensemble des traitements statistiques présentés ci-après, nous avons adopté pour examiner l'effet des SP équilibrés les mêmes précautions statistiques que celles employées dans la première étude. Le nombre de SP équilibrés a donc été testé conjointement avec le nombre de SP positifs et négatifs, afin de contrôler un éventuel effet principal de ces derniers. Cette procédure a été appliquée d'abord pour le nombre global de SP, puis selon les trois domaines prédéfinis (académique, professionnel et personnel).

3.1 Sentiment d'auto-efficacité académique

Cette variable étant distribuée normalement, une analyse de régression linéaire a été réalisée avec une méthode descendante, en entrant dans un premier temps dans l'analyse les variables « nombre de SP équilibrés », « nombre de SP positifs » et « nombre de SP négatifs » ainsi que la performance universitaire antérieure dont nous supposons qu'elle pouvait être reliée à l'auto-

efficacité. Pour l'intégralité des SP (tous domaines confondus) comme pour les SP académiques, le modèle s'ajustant le mieux aux données est celui comprenant uniquement le nombre de SP équilibrés et le nombre de SP négatifs. Ce modèle est seulement tendanciel pour l'ensemble des SP ($R^2 = .344$, $F(2, 36) = 2.408$, $p = .104$) alors qu'il est significatif lorsqu'on ne considère que les SP du domaine académique ($R^2 = .408$, $F(2, 36) = 3.61$, $p < .05$). Dans les deux cas, le seul effet significatif est celui du nombre de SP négatifs ($\beta = -.352$, $p < .05$ globalement, $\beta = -.450$, $p < .05$ pour les SP académiques). Pour les SP professionnels cette fois, le meilleur modèle comprend les trois comptages de SP ($R^2 = .514$, $F(3, 35) = 4.18$, $p < .05$). On y relève le même effet des SP négatifs ($\beta = -.567$, $p < .01$) mais aussi un effet positif presque significatif des SP positifs ($\beta = .294$, $p = .053$). Pour les SP du domaine personnel enfin, aucun des modèles testés ne s'approche du seuil de significativité.

En résumé, on observe que le nombre de SP négatifs mobilisés par un individu prédit négativement son sentiment d'auto-efficacité académique, et ce qu'il s'agisse de SP académiques ou professionnels. On note également un effet bénéfique des SP professionnels positifs sur cette dimension.

3.2 Stratégies de travail universitaire

3.2.1 Début des révisions pour les examens

À partir de la date estimée par les participants pour le début de leurs révisions, nous avons calculé le nombre de jours depuis lequel ceux-ci avaient commencé à se préparer à l'examen (on retrouve donc des valeurs négatives pour les quelques individus qui déclarent n'avoir pas encore commencé à travailler). La distribution de cette variable étant normale, elle a été analysée à l'aide d'une régression linéaire, avec les mêmes prédicteurs que précédemment. Aucun des modèles de régression testés ne s'approchant du seuil de significativité, on peut conclure à une absence d'effet des SP mobilisés sur cette dimension.

3.2.2 Temps de travail journalier

L'impact du nombre de SP équilibrés, positifs et négatifs ainsi que de la performance universitaire de base a été appréhendé grâce à un modèle de régression linéaire. Quel que soit le type de SP testé (global, académique, professionnel ou personnel), le meilleur modèle pour rendre compte des données est toujours celui qui ne comprend que la variable « performance universitaire antérieure » ($\beta = .326, p < .05$). Il n'y a donc aucun effet du nombre de SP sur le temps de travail des participants, celui-ci n'étant prédit que par leurs résultats préalables.

3.3 *Sentiment d'auto-efficacité professionnelle*

Lorsqu'on considère l'ensemble des SP, aucun modèle de régression n'atteint le seuil de significativité. Pris séparément en revanche, on observe bien des effets des sois académiques et professionnels. Dans le domaine académique d'abord, le modèle qui s'ajuste le mieux aux données comprend le nombre de SP équilibrés et de SP négatifs ($R^2 = .355, F(2, 36) = 2.6, p = .088$). L'effet de ces derniers est significatif ($\beta = -.362, p < .043$), alors qu'il n'est que tendanciel pour les SP équilibrés ($\beta = .293, p = .098$). Pour les SP professionnels, le meilleur modèle ($R^2 = .384, F(2, 36) = 3.12, p = .056$) est composé des variables « nombre de SP positifs » et « nombre de SP négatifs ». Les effets de ces deux types de SP sont tendanciels (respectivement $\beta = .291, p = .068$ et $\beta = -.280, p = .079$). Pour finir, aucun lien n'est mis en évidence entre les SP personnels et le sentiment d'auto-efficacité professionnelle.

Le pattern de résultats pour cette variable est donc exactement le même que pour la mesure d'auto-efficacité académique : le nombre de SP académiques négatifs prédit négativement le sentiment d'auto-efficacité professionnelle, et les SP professionnels aussi bien positifs que négatifs lui sont également reliés dans le sens attendu, même si leur effet n'est ici que tendanciel.

3.4 *Performance universitaire*

Cette variable a de nouveau été analysée à l'aide d'un modèle de régression linéaire et en adoptant une méthode descendante, avec pour prédicteurs initiaux le nombre de SP équilibrés,

positifs et négatifs, ainsi que la mesure de performance initiale. Les quatre modèles de régression testés (avec tous les SP, puis dans chaque domaine) sont significatifs, grâce à un effet important de la performance antérieure ($\beta = .774, p < .001$). Lorsqu'on prend en compte l'intégralité des SP, le modèle comprenant également la variable « nombre de SP positifs » ($R^2 = .807, F(2, 46) = 42.91, p < .001$) nous permet de mettre en évidence un effet positif de cette variable ($\beta = .227, p < .05$). Si cet effet du nombre total de SP ne se retrouve pas lorsqu'on examine séparément les SP académiques puis les SP professionnels, on retrouve le même modèle pour les SP personnels ($R^2 = .822, F(2, 46) = 47.93, p < .001$), avec un effet positif du nombre de SP personnels positifs sur la performance ($\beta = .277, p < .01$).

Il apparaît donc que la performance académique des sujets est d'autant meilleure qu'ils ont rapporté un grand nombre de SP positifs, et ce particulièrement lorsqu'il s'agit de SP personnels. Aucun lien n'est en effet montré entre les SP académiques ou professionnels et la performance, qui prédisaient pourtant le sentiment d'auto-efficacité dans ces deux domaines.

5. Contrôle de la méthodologie employée

Afin de disposer d'un éclairage sur la méthodologie du journal de bord et la manière dont elle avait pu influencer les résultats obtenus, il convient enfin d'analyser les données recueillies pour les trois questions complémentaires ajoutées à cet effet. 44 sujets sur 54 ayant répondu au dernier questionnaire, les résultats présentés le seront sur cet échantillon.

Il semble d'abord que le rappel quotidien des SP imaginés au cours des dernières 24h n'ait pas posé trop de difficultés aux participants ($M = 4.70, ET = 1.46$). Plus de 80% des participants ont ainsi indiqué, en positionnant leur réponse sur la partie supérieure de l'échelle de Likert, que se remémorer leurs pensées avait été facile – voire très facile – pour eux. Le second item portait sur la perception par les individus d'une éventuelle augmentation de leurs pensées tournées vers le futur en raison de leur participation à cette étude. La réponse moyenne laisse supposer que le problème n'a pas été trop prégnant, même si l'écart-type révèle d'importantes disparités interpersonnelles ($M = 3.23, ET = 2.26$). Un peu plus d'un tiers des sujets ne rapportent en réalité aucun changement dans

leurs réflexions quotidiennes, alors qu'ils sont à l'opposé 9% à affirmer avoir « *tout à fait* » modifié leur façon de penser.

La dernière rubrique interrogeait les participants sur le pourcentage de SP qu'ils pensaient avoir omis dans chacune des trois catégories sur lesquelles ils étaient interrogés. En ce qui concerne les SP académiques, ce sont en moyenne 21.8% des pensées qui peuvent avoir été oubliées ou tues ($ET = 19.68$). Ce chiffre diminue quelque peu pour les SP professionnels ($M = 17.5$, $ET = 19.18$), mais il est plus élevé pour les SP personnels ($M = 33$, $ET = 24.26$). On remarque du reste que si les nombres de SP omis dans les domaines académique et professionnel sont fortement corrélés ($r = .696$, $p < .001$), c'est un peu moins le cas pour les SP personnels ($r = .398$, $p < .01$ avec les SP académiques et $r = .381$, $p < .05$ avec les SP professionnels).

III Discussion du chapitre 6

Ce chapitre avait pour objectif d'explorer une nouvelle façon d'appréhender les SP et leur caractère équilibré, à l'aide d'une méthode de type journal de bord. Au contraire des questionnaires utilisés jusqu'à présent, cette procédure ne contraignait plus les individus à indiquer tous les SP auxquels ils pouvaient penser à un moment t , mais les laissait libres de rapporter ceux-ci au fur et à mesure qu'ils leur apparaissaient en contexte. A l'opposé de la méthode expérimentale employée au chapitre précédent, nous ne souhaitons plus considérer que seuls des SP positifs et négatifs saillants au même moment constituaient une vision équilibrée ; notre but ici était d'appréhender un équilibre « naturel » des SP chez des étudiants qui évoqueraient de jour en jour des aspects positifs ou négatifs d'un même soi futur, au gré des situations quotidiennes qu'ils rencontreraient.

L'ensemble des questionnaires auxquels ont répondu les participants – autrement dit l'ensemble des entrées journalières du carnet de bord – a permis de recueillir en moyenne 7.5 SP. Ce chiffre paraît assez faible alors qu'on récoltait le même nombre de sois futurs en une seule instance avec la méthode classique par questionnaire ouvert. En comparaison, l'étude de Wheeler et Miyake (1992) qui portait sur les comparaisons sociales faisait état d'une moyenne de 23.5 situations

racontées par les participants sur une période de 13 jours. Les études de Berntsen et ses collaborateurs (e.g., Berntsen & Hall, 2004 ; Finnbogadóttir & Berntsen, 2011) sur les projections involontaires dans le futur adoptant quant à elles une consigne différente (il était demandé aux participants de décrire un nombre fixe de situations futures), on regrette de ne pas pouvoir les utiliser également comme standard de comparaison pour estimer la fiabilité du nombre de SP recueillis dans notre étude.

On remarque que les SP rapportés par les participants sont presque tous qualifiés de « très importants » (la moyenne générale de l’item étant supérieure à 6 sur une échelle en sept points). On considère pourtant que même des préoccupations superficielles peuvent constituer un SP à partir du moment où elles impliquent une projection de soi dans la situation future (Markus & Ruvolo, 1989), une information qui était indiquée aux sujets lorsque nous leur expliquions le type d’événements qu’ils allaient devoir rappeler. La procédure était-elle trop contraignante pour que les sujets prennent la peine de décrire des SP moins importants, ou ceux-ci étaient-ils trop éphémères pour être restés en mémoire au moment de répondre au questionnaire quotidien ? Pour remédier à ce deuxième problème potentiel, nous aurions pu adopter une méthode de recueil dite non plus par intervalle mais par événement, c’est-à-dire demander aux participants de noter chaque SP à l’instant précis auquel il est mobilisé. Cette méthode offre en effet l’avantage d’être moins sujette aux oublis ou aux reconstructions a posteriori (Wheeler & Reis, 1991). Cette option avait été écartée justement parce qu’elle nous paraissait trop contraignante pour que des étudiants, qui ne recevaient aucune rémunération pour leur participation à cette recherche à la différence de ce qui était pratiqué dans toutes celles citées précédemment, s’y engagent réellement. Cette première étude ayant révélé que le nombre de SP évoqués chaque jour n’était probablement pas accablant, nos objections à imposer une telle méthode s’en trouvent partiellement levées. On pourrait aussi envisager d’utiliser, à l’instar de Berntsen (e.g., Berntsen & Hall, 2004) un système mixte, en munissant les participants d’un petit carnet dans lequel ils noteraient un ou deux mots clés sur le moment, afin de les aider à remplir un questionnaire plus complet quand ils auraient le temps de le faire dans les heures suivantes. Notons

tout de même que le questionnaire de Berntsen et ses collaborateurs est toujours particulièrement long (jusqu'à 25 items par situation évoquée chez Finnbogadóttir & Berntsen, 2011), alors que nous avons à l'inverse opté pour la procédure de recueil la moins coûteuse possible.

Les questions relatives à l'expérience du journal de bord que nous avons posées à la fin de l'étude nous offrent enfin une dernière piste de réflexion sur la fiabilité d'une telle méthode. Ainsi que nous l'avons indiqué au moment de présenter ces résultats, 80% des sujets disent avoir trouvé facile voire très facile le rappel des SP qu'ils avaient mobilisés dans la journée. Ils reconnaissent cependant penser en avoir omis certains, en particulier pour les SP du domaine personnel. Plusieurs participants ont alors commenté leur réponse dans le cadre réservé à leurs remarques sur l'étude en indiquant qu'ils n'avaient pas souhaité révéler de choses trop personnelles, ou qu'ils étaient gênés à l'idée de matérialiser celles-ci par écrit. Le fait que les questionnaires aient été envoyés aux étudiants par le biais de leur adresse mail personnelle, bien que leur anonymat ait été tout à fait respecté de notre côté, a peut-être pu freiner consciemment ou non leur spontanéité, un constat auquel il faudra tenter de remédier dans les études à venir.

Quelles que soient nos interrogations sur l'exhaustivité du recueil des SP grâce à la méthode par journal de bord, force est de constater que le nombre de SP équilibrés comptabilisé à partir des productions des participants est proportionnellement extrêmement faible. Là où dans la première étude 86% des étudiants en rapportaient au moins un, ils ne sont que 20% ici, et les moyennes du nombre de SP équilibrés dans chaque domaine sont très faibles, le maximum étant de 0.11 SP académiques équilibrés. On n'observe pas d'effet du nombre de SP équilibrés sur les mesures affectivo-motivationnelles ou de performance ; le contraire aurait été étonnant au vu du peu de variabilité individuelle et de l'effet plancher auquel on peut conclure sur cette variable. Nous avons réfuté dans notre conclusion à l'étude 1.1 l'idée qu'être capable de rapporter dans un questionnaire ouvert deux SP de valence opposée signifiait nécessairement qu'on possédait un SP équilibré susceptible d'être activé pour impulser l'action. Dans les études 1.2 et 1.3, nous avons souligné l'intérêt de la présentation successive d'un SP d'échec puis de réussite, mais considéré à nouveau

que ce type d'imagerie était trop éloigné de la manière dont les individus mobiliseraient un SP équilibré dans leur quotidien, au gré des demandes du contexte dans lequel ils s'insèrent. Alors que cette dernière étude devait permettre de saisir un équilibre « naturel », c'est-à-dire une fluctuation entre des aspects désirés et craints d'une même vision future au fil du temps, elle n'a pas permis de démontrer l'existence de cette oscillation, et encore moins son pouvoir motivationnel.

Notons tout de même les résultats obtenus quant au nombre de SP « simples ». Avoir un grand nombre de SP désirés ou craints dans les domaines académique et professionnel est d'abord relié au sentiment d'auto-efficacité dans ces deux domaines (de manière négative pour les sois négatifs et positive pour les sois positifs, bien que ces relations n'atteignent pas toujours le seuil conventionnel de significativité). Cette constatation, somme toute assez logique, confirme l'importance des SP dans l'image qu'on a de soi-même : plus on se voit à l'avenir remporter des succès scolaires ou professionnels, plus on se sent capable de réussir dès à présent dans ces domaines. A l'inverse, penser fréquemment à des échecs futurs abîmerait notre confiance en nos capacités présentes. Ce lien est probablement bidirectionnel : c'est sans doute parce qu'on se sent bien dans nos études qu'on convoque un grand nombre de SP de réussite universitaire, ou parce qu'on craint de ne pas trouver sa place professionnellement qu'on imagine l'échec dans cette sphère. Le nombre de sois positifs, globalement et surtout lorsqu'ils renvoient au futur personnel (famille, amis, loisirs) est quant à lui relié positivement à la performance académique. Ainsi, les étudiants qui ont évoqué le plus de visions de soi positives sont ceux qui réussissent le mieux aux examens suivant la passation de cette étude. Puisque ce ne sont pas uniquement les SP relatifs au domaine académique qui jouent sur la performance, il est difficile d'expliquer ce résultat par les caractéristiques motivationnelles inhérentes aux SP imaginés. En quoi le fait de penser fréquemment aux vacances familiales à venir pourrait-il par exemple enclencher des stratégies d'action efficaces pour réussir académiquement ? Penser souvent au futur de manière positive nous paraît finalement être indicatif d'une certaine foi en l'avenir, un trait de personnalité associé à la réussite académique (e.g., Day, Hanson, Maltby, Proctor, & Wood, 2010 ; Rand, Martin, & Shea, 2011).

Résumé de la première partie expérimentale

Cette première partie expérimentale portait sur l'étude de l'équilibre des SP, c'est-à-dire de la mobilisation conjointe d'un SP positif et d'un SP négatif dans le même domaine. En combinant buts d'approche et d'évitement, nous faisons l'hypothèse que les SP équilibrés seraient plus à même d'impulser l'action que des SP de valence simple.

L'étude 1.1 se donnait pour objectif de retrouver l'effet bénéfique des SP équilibrés démontré par Oyserman et ses collaborateurs (e.g., Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004) auprès d'une population différente de celle interrogée dans les études nord-américaines. Dans ce but, le même questionnaire a été adopté pour le recueil des SP, et l'équilibre a été codé de la manière préconisée par Oyserman (2004). Si elle indiquait six domaines à dissocier (le domaine scolaire ou professionnel, les relations interpersonnelles, les traits de personnalité, la santé, les considérations matérielles et la délinquance), il ne nous a paru pertinent d'en retenir que trois, les domaines académique, professionnel et personnel. Le questionnaire a permis de recueillir en moyenne 1,5 paire équilibrée par sujet, un chiffre tout à fait comparable à celui obtenu dans les travaux antérieurs. Pourtant, ces SP équilibrés n'ont pas contribué à prédire la performance universitaire des participants, et ce qu'on les considère globalement ou en prenant uniquement en compte ceux relevant du domaine académique. Un seul résultat significatif a été repéré : les individus rapportant le plus de SP académiques sont ceux qui ont obtenu les moins bons résultats lors des examens suivant la passation. Puisque cette évocation se faisait dans le questionnaire au détriment de considérations professionnelles ou personnelles, ces étudiants étaient probablement ceux qui étaient le plus anxieux à l'idée des échéances universitaires à venir. L'étude ne comportant pas de mesures motivationnelles, il n'a pas été possible de conclure à une absence totale d'intérêt des SP équilibrés. En revanche, ces résultats nous ont amené à remettre en cause la méthodologie par questionnaire utilisée ici. Comme attendu, le nombre de SP équilibrés repéré chez

Résumé de la première partie expérimentale

un individu était extrêmement dépendant du nombre total de SP cités par celui-ci. De plus, les SP recueillis nous paraissaient qualitativement stéréotypés et peu élaborés.

Dans la continuité de cette réflexion sur les méthodes d'approche des SP équilibrés, les études 1.2 et 1.3 avaient pour but non plus simplement de recueillir mais de manipuler ceux-ci, afin de les rendre saillants dans une situation expérimentale. Menées auprès de lycéens en classe de Première ES, elles s'appuyaient sur une méthode d'imagerie mentale inspirée de Ruvolo et Markus (1992) et comportaient quatre conditions expérimentales, les participants devant soit imaginer la réussite au baccalauréat, soit imaginer l'échec, soit imaginer l'échec puis la réussite ou enfin la réussite puis l'échec. La présence de deux conditions « équilibrées » n'avait pas d'assise théorique à part une volonté de contre-balancement des inductions, mais ce sont pourtant ces deux conditions qui se distinguent dans les résultats obtenus. En effet, si la condition « échec – réussite » conduit à un sentiment d'auto-efficacité moins important que dans les trois autres groupes expérimentaux, elle est celle qui conduit à la meilleure performance à une tâche de concentration et à la motivation académique la plus importante. La condition « réussite – échec » mène en revanche à une performance moindre et à moins de motivation à s'améliorer scolairement. Nous avons tenté d'expliquer ce résultat en nous référant aux travaux sur l'appel à la peur (Allen & Witte, 2004 ; Girandola, 2000). Il semble en effet que le fait de ressentir une forte angoisse à l'idée d'échouer entraîne un regain de motivation lorsqu'on imagine juste après la manière dont on pourrait réussir. À l'inverse, commencer par imaginer la réussite rendrait l'individu moins réceptif aux mises en garde inspirées par un SP d'échec visualisé dans un second temps. Nous avons tenté de vérifier cette interprétation en termes émotionnels en ajoutant dans la deuxième étude une mesure d'anxiété-état mais contrairement à nos attentes, celle-ci n'a pas permis de repérer des différences entre les quatre conditions expérimentales. Malgré l'intérêt de cette approche expérimentale et des résultats qu'elle a permis d'obtenir, force est de constater qu'elle s'éloigne de la manière dont les SP équilibrés sont mobilisés quotidiennement par les individus. La simple présence d'un effet d'ordre nous indique que nous n'avons pas réussi à produire chez les participants une vision du future

réellement équilibrée, dans laquelle aspects positifs et négatifs se complètent et sont activés au gré des demandes du contexte.

L'étude 1.4 devait permettre de retrouver une méthode d'approche plus naturelle des SP équilibrés grâce à l'emploi d'un journal de bord dans lequel les participants, des étudiants en troisième année de Licence, étaient invités à consigner leurs SP au fur et à mesure qu'ils les évoquaient dans leur vie quotidienne. Nous avons gardé la catégorisation en trois domaines proposée précédemment : les sujets devaient donc rapporter toutes les fois où ils s'étaient imaginés dans le futur dans les domaines académique, professionnel et personnel, et ce à l'aide d'un questionnaire reçu par mail tous les deux jours pendant une période de dix jours. Nous pensions ainsi observer l'occurrence spontanée de SP équilibrés sur une période de temps plus longue que le simple moment d'une passation expérimentale, un étudiant pouvant très bien avoir mobilisé une vision de soi en échec dans ses études après avoir reçu une mauvaise note par exemple, puis s'être projeté à nouveau quelques jours plus tard en réussite après une session de travail particulièrement fructueuse. Cette méthode n'a pourtant permis de recueillir qu'un nombre très faible de SP équilibrés, dont la proportion interpelle au regard des résultats obtenus précédemment. En effet, alors que dans l'étude 1.1 plus de 80 % des participants mentionnaient au moins une paire équilibrée, ils sont quatre fois moins nombreux à faire de même avec cette nouvelle approche méthodologique. Comme nous le supposions, le questionnaire ouvert utilisé dans la première étude – comme dans l'ensemble des travaux antérieurs concluant à un bénéfice motivationnel des SP équilibrés – nous a donc probablement conduit à grandement surestimer le nombre de SP équilibrés susceptibles d'être activés dans un contexte écologique par les individus. SP académiques et professionnels sont en revanche bien liés au sentiment d'auto-efficacité dans ces domaines (avec un impact positif des SP désirés et négatif des SP craints). On note finalement un effet favorable du nombre de SP positifs sur la performance aux examens, qui se révèle être dû principalement aux SP personnels : plus un étudiant a évoqué de futurs positifs dans ce domaine, meilleure s'est révélée être sa performance académique. Puisqu'il est difficile de comprendre comment l'accessibilité

Résumé de la première partie expérimentale

d'événements personnels positifs aurait pu déclencher des stratégies d'action tournées vers la réussite universitaire, nous avons interprété cet effet comme une mesure globale de croyance en l'avenir, les étudiants imaginant le plus de situations positives étant probablement ceux qui sont dans les meilleures dispositions psychologiques dans le présent.

Lorsqu'on considère globalement ces quatre études, un premier constat s'impose : quelle que soit la méthodologie employée, nous ne sommes pas à même de conclure à un impact motivationnel supérieur des SP équilibrés par rapport aux SP de valence simple. Avec les études 1.1 et 1.4, nous avons d'abord remis en cause la manière dont la notion d'équilibre a été opérationnalisée dans la littérature. L'appariement des sois désirés et craints recueillis dans un questionnaire ouvert conduit en effet à former des paires stéréotypées dont rien ne dit qu'elles sont réellement saillantes pour l'individu. Lorsqu'on cherche à retrouver ces mêmes associations en contexte et sur une période de temps plus longue, le nombre de SP équilibrés récoltés diminue drastiquement, au point qu'on se demande si cette notion a réellement du sens. Les SP équilibrés n'ont dans ces études aucun lien avec les mesures motivationnelles ou de performance utilisées, contrairement aux sois désirés ou craints. Avec les études 1.2 et 1.3, nous avons essayé d'induire expérimentalement un SP équilibré, en demandant aux sujets d'imaginer successivement la réussite et l'échec (ou l'inverse). Un SP équilibré est censé former un tout cohérent, intégrer des visions positives et négatives qui se complètent (Oyserman, 2004) : force est de constater que nous n'avons pas réussi à provoquer chez les sujets cette construction mentale, puisque l'ordre dans lequel deux SP simples ont été présentés a eu une influence prépondérante dans les résultats obtenus. En effet, il semble qu'imaginer successivement l'échec puis la réussite confère réellement un surplus de motivation, par opposition en particulier à une situation où c'est l'inverse qui est visualisé. Si d'autres travaux seront nécessaires pour être à même de comprendre totalement cet effet d'ordre, ces résultats nous poussent à recommander l'emploi de procédures correspondant à une forme de « contraste mental » (e.g., Oettingen, 2012), c'est-à-dire visant à associer à un SP d'échec la perspective d'une réussite future, et les stratégies d'action qui découlent de celle-ci.

Chapitre 7 – Impact motivationnel et comportemental de l’élaboration des SP

Après avoir tenté en vain dans la première partie expérimentale de démontrer la plus-value motivationnelle des SP équilibrés, nous allons dans cette seconde partie nous attacher à étudier les effets d’une autre caractéristique susceptible de moduler l’impact motivationnel des SP : leur degré d’élaboration. Cette variable, qu’on peut définir sommairement comme la richesse d’évocation d’un SP, paraît en effet être une dimension importante d’un soi futur « motivant » et à même d’impulser les conduites. Ainsi que nous l’avons souligné en présentant les quelques études existantes sur cet aspect des SP, on repère pourtant dans la littérature des faiblesses sur le plan de sa conceptualisation, des opérationnalisations diverses qui semblaient finalement indiquer une notion recouvrant des réalités psychologiques différentes selon les chercheurs. Ce premier chapitre sera d’abord l’occasion de rappeler et de développer les arguments théoriques exposés précédemment en faveur de l’étude de l’élaboration. Nous présenterons dans un second temps deux études corrélationnelles portant sur cette caractéristique.

I Quelques éléments théoriques

Dans le chapitre 3 qui visait à décrire les différentes caractéristiques susceptibles de déterminer l’impact affectivo-motivationnel et comportemental des SP, nous avons identifié l’élaboration comme étant une des dimensions peut-être les plus présentes dans la littérature, mais aussi une de celles qui a donné lieu aux travaux les moins homogènes et les plus difficilement exploitables. À l’instar de King notamment (e.g., King & Raspin, 2004) nous avons considéré que le niveau d’élaboration d’un SP correspondait à sa richesse narrative, au nombre et à la diversité des informations qu’il contenait. Cette définition n’ayant jamais été explicitée plus avant, nous avons

tenté de repérer différentes sous-dimensions susceptibles d’être utilisées expérimentalement. Nous rappellerons ici trois d’entre elles : le caractère détaillé d’un SP, les stratégies d’action qui lui sont associées, et les émotions anticipées qu’il provoque.

A – Niveau de détail des SP

La première dimension mise en avant par les chercheurs lorsqu’ils s’intéressent à un SP élaboré est le caractère détaillé de celui-ci. Une image mentale riche de nombreuses informations circonstancielles sera ainsi considérée comme renvoyant à un SP plus élaboré qu’une image vague, trop floue pour être décrite en détail. Les méthodes narratives qui invitent les individus à développer par écrit leur vision du futur permettent de coder ce type d’informations ; on regrette cependant que cette mesure se fasse généralement de manière subjective, c’est-à-dire par une cotation par des juges (e.g., King & Raspin, 2004 ; King & Smith, 2004), alors qu’il serait tout à fait possible de compter objectivement le nombre de mots ou d’éléments évoqués. L’idée qu’un SP motivant est un SP détaillé est présente en creux dans de nombreux travaux expérimentaux mais seuls Norman et Aron (2003) testent directement ce postulat. Ils montrent que le degré de motivation à l’approche ou à l’évitement de participants après l’induction d’un SP est proportionnel au niveau de détail du paragraphe qu’ils ont rédigé. Cette expérience étant la seule à s’attacher explicitement à examiner l’importance du caractère détaillé d’un SP, ces résultats demandent à être reproduits, d’autant plus qu’ils ne concernent qu’une mesure auto-rapportée de motivation, dont on ne sait pas si elle est susceptible de se traduire ensuite par un changement de comportement. On peut également citer une étude corrélacionnelle en milieu scolaire, qui démontre que les collégiens qui décrivent leurs SP académiques désirés avec beaucoup de détails sont aussi ceux qui montrent le plus de motivation académique, par rapport à leurs camarades qui choisissent de décrire des SP plus vagues (Leondari, Syngollitou, & Kiosseoglou, 1998). La procédure peu conventionnelle adoptée dans cette recherche²¹ appelle pourtant là aussi à de nouveaux travaux. Enfin, une étude sur les SP professionnels (Strauss,

²¹ Les sujets devaient choisir parmi quatre propositions le SP qu’ils souhaitaient évoquer : un SP de réussite grâce à leur travail vs. grâce à la chance, ou un SP d’échec en dépit de leur travail vs. dû au destin.

Griffin, & Parker, 2012, étude 3) révèle qu’un SP élaboré n’aura d’impact motivationnel positif qu’à condition d’être également saillant pour l’individu, c’est-à-dire d’être accessible au sein de son concept de soi de travail.

B – Stratégies d’action liées aux SP

Les stratégies comportementales associées aux SP ont fait l’objet de davantage de recherches. On sait notamment qu’envisager le plan d’action à mettre en marche pour se rapprocher d’un SP est plus motivant et impulse davantage la conduite que d’imaginer simplement un état final (Pham & Taylor, 1999 ; Taylor, Pham, Rivkin, & Armor, 1998). Un SP déconnecté de toute procédure comportementale permettant de l’atteindre ou l’éviter ne serait rien de plus qu’un fantasme, peu susceptible d’enclencher la moindre régulation comportementale. Le développement de stratégies d’action efficaces est notamment un axe important des programmes d’intervention menés par Oyserman et son équipe auprès d’adolescents défavorisés. Ces chercheuses constatent en effet que si les jeunes issus de quartiers difficiles ou de familles démunies financièrement disposent d’autant de SP académiques que leurs homologues issus de milieux plus favorisés, ils s’en différencient par leur incapacité à y associer des comportements adaptés pour les atteindre (Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Oyserman, Johnson, & James, 2011). De plus, parmi les élèves provenant de milieux défavorisés, ceux qui possèdent des SP bien articulés avec des stratégies d’action obtiennent de meilleurs résultats scolaires, participent plus en classe, consacrent plus de temps à leur travail personnel et sont moins susceptibles de devoir suivre des cours de rattrapage pendant l’été que ceux possédant des SP académiques sans lien avec des stratégies d’action (Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004). Un travail sur les meilleurs comportements à adopter pour atteindre leurs objectifs scolaires et professionnels permet alors d’amener les jeunes à plus de motivation et d’assiduité scolaire, jusqu’à l’augmentation pérenne de leurs résultats (Oyserman *et al.*, 2006).

On déplore cependant qu’en dehors de ces recherches-actions il n’existe pas d’études s’intéressant explicitement aux stratégies comportementales et à leur lien avec d’autres

caractéristiques des SP. Un SP détaillé est-il par exemple nécessairement associé à des stratégies d’action, ou les deux dimensions sont-elles indépendantes ?

C – Émotions anticipées provoquées par les SP

La troisième dimension que nous évoquerons ici est celle pour laquelle il existe le moins de travaux empiriques : les émotions anticipées associées à l’évocation d’un SP. En effet, la force des émotions ressenties lors de la mobilisation d’un SP nous paraît être un des éléments déterminant la richesse de celui-ci, et donc son niveau d’élaboration. Cette idée est déjà présente chez Markus et Ruvolo, qui écrivent en 1989 : « En imaginant un SP, l’individu est susceptible d’anticiper et de vivre une partie de l’affect positif ou négatif associé avec l’état final. Et plus le SP sera élaboré, plus cela sera vrai »²². On fait alors l’hypothèse qu’un affect positif entraînera une motivation à l’atteinte (d’autant plus forte que l’émotion éprouvée est intense), quand un affect négatif devrait déclencher une volonté d’évitement, là aussi proportionnelle au ressenti.

S’il existe un ensemble de travaux concluant à un bénéfice affectif à plus ou moins long terme de la mobilisation de SP positifs, ceux-ci ont dans leur grande majorité été réalisés dans un objectif clinique et ne présentent pas de mesure de motivation ou de performance en direction desquelles l’état émotionnel serait susceptible de jouer un rôle de médiateur. King (2001) a ainsi démontré que le fait d’écrire chaque jour sur ses objectifs futurs plutôt que de ressasser des traumatismes ou d’écrire sur ses activités quotidiennes conduisait à une augmentation du sentiment de bien-être psychologique à trois semaines et à cinq mois. À la suite de ces premiers résultats, un champ de recherche autour du concept de « Meilleur Soi Possible » (*Best Possible Self*) s’est développé, avec des résultats sans cesse répliqués sur l’impact affectif positif de l’imagination de SP de réussite (e.g., Layous, Nelson, & Lyubomirsky, 2013 ; Meevissen, Peters, & Alberts, 2011).

Au-delà du fait que ces études ne s’intéressent qu’à des SP positifs, elles ne permettent pas d’appréhender à quel point les émotions peuvent être ou non des éléments centraux lors de la

²² p. 230, notre traduction.

mobilisation d’un SP – que celle-ci soit spontanée ou se fasse en réponse à une demande expérimentale. Elles n’offrent pas non plus de perspectives sur les liens qui unissent émotions et motivation lors de l’activation d’une vision du futur.

II Deux études expérimentales de l’élaboration des SP

A – Vue d’ensemble et hypothèse des études 2.1 et 2.2

Les deux études présentées ci-après ont été réalisées auprès d’étudiants en première année de Licence de psychologie. Reposant sur l’induction d’un SP lié au futur universitaire ou professionnel grâce à une tâche d’imagerie mentale, elles ont pour objectif de démontrer l’intérêt de l’activation d’un SP dit « élaboré », tout en essayant de distinguer expérimentalement les différentes dimensions de cette propriété aux contours flous.

Notre hypothèse principale est donc qu’un SP sera d’autant plus motivant, et conduira à des performances d’autant plus positives, qu’il sera élaboré, c’est-à-dire :

- qu’il sera évoqué de manière riche, avec un grand nombre de détails,
- qu’il sera associé à de nombreuses stratégies comportementales,
- qu’il sera source d’émotions anticipées positives ou négatives, et de forte intensité.

A l’instar de Strauss, Griffin et Parker (2012), nous considérons que parler d’élaboration n’a de sens que pour des SP qui sont réellement saillants : un SP totalement déconnecté des préoccupations de l’individu, même s’il est très détaillé par exemple, ne saurait être source de motivation à agir. Nous prendrons donc soin de vérifier ce paramètre dans les deux études à venir.

B – Étude 2.1

Cette première étude s’attache à étudier l’impact du caractère détaillé d’un SP, du nombre de stratégies comportementales qui lui sont associées et de l’état émotionnel anticipé qu’il provoque. Réalisée auprès d’étudiants, elle implique la mobilisation d’un SP à court terme (un examen à venir), dont on mesure l’impact sur des variables motivationnelles et de performance.

1. Méthode

1.1 Participants

Notre échantillon se compose de 93 étudiants en première année de Licence de psychologie à l'Université Rennes 2 (74 femmes, 18 hommes et une personne intergenre). Ceux-ci étaient âgés au moment de la passation de 18 à 27 ans ($M = 19.59$; $ET = 1.51$).

1.2 Procédure et matériel

L'étude était proposée aux participants au cours d'un de leurs TD de psychologie sociale au premier semestre de l'année de L1, avec l'accord de leur enseignant (quatre groupes et deux professeurs ont été sollicités). La passation du questionnaire (voir *annexe 5*) se faisait en classe, après avoir indiqué aux étudiants qu'il n'avait aucun caractère obligatoire et qu'ils pouvaient choisir de le rendre vierge. Des questions portant sur le travail effectué pendant l'année pouvant entraîner un phénomène de désirabilité sociale, on insistait de plus sur l'anonymat des données collectées et le fait que celles-ci ne serviraient qu'à cette thèse et ne seraient pas communiquées à l'équipe pédagogique.

Le module d'enseignement de psychologie sociale est évalué uniquement grâce à deux contrôles continus, à la moitié et à la fin du semestre. Notre étude, présentée comme s'intéressant à « la manière dont les étudiants anticipent un examen futur », ciblait donc particulièrement le contrôle continu final de psychologie sociale. Notre objectif étant de nous intéresser à un événement futur à court terme, la passation du questionnaire avait lieu exactement deux semaines avant celui-ci.

1.2.1 Tâche d'imagerie mentale

La première page du questionnaire présentait une tâche d'imagerie mentale inspirée de celle utilisée par Ruvolo et Markus (1992). Celle-ci devait amener les participants à se projeter dans la situation future qui nous intéressait, à l'aide de la consigne suivante : « Imaginez-vous à la fin du semestre, vous êtes en train de passer le deuxième contrôle continu de psychologie sociale ». On

demandait ensuite aux répondants de « [prendre] deux à trois minutes pour [s'imaginer] le mieux possible dans cette situation ». Après ce temps de réflexion libre, ils devaient rédiger un petit paragraphe récapitulant leur représentation de l'événement, avec pour guide la question suivante : « Comment se déroule cet examen ? Décrivez votre état d'esprit à ce moment précis, ce que vous ressentez, ce à quoi vous pensez, ce que vous faites, ... ». Une dizaine de lignes était à leur disposition, sans qu'il soit fait mention d'une attente particulière de notre part quant à la longueur de leur production.

1.2.2 Mesures

Caractère détaillé

Le premier objectif de l'exercice était d'obliger les participants à réfléchir suffisamment à la situation proposée pour pouvoir la décrire sur le papier. Leurs écrits nous permettront également de disposer d'une mesure quantitative du niveau d'élaboration de leur image mentale. Le nombre de détails évoqués (qu'ils soient émotionnels ou de lieu, de temps, etc.) était en effet comptabilisé par deux codeurs indépendants. Leurs observations étant très bien corrélées ($r = .911, p < .001$), une moyenne a été faite des deux estimations.

État émotionnel anticipé

Immédiatement après la tâche d'imagerie, la page suivante du questionnaire proposait au participant une mesure de son état émotionnel anticipé, c'est-à-dire des émotions qu'il s'attendait à ressentir dans la situation future qu'il venait d'imaginer. Pour ce faire, le *SAM (Self-Assessment Manikin)* développé par Bradley et Lang dans les années 1980 (e.g., Bradley & Lang, 1994 ; Lang, 1980) était utilisé. Il est composé de trois échelles de Likert, dont la spécificité consiste en leur caractère non-verbal. Chacun des neuf points de celles-ci, représentant un état émotionnel précis qui serait peut-être difficile à différencier verbalement de celui qui le précède ou le succède immédiatement, est en effet symbolisé par un dessin schématique. Trois adjectifs placés aux

extrémités de chaque échelle permettaient d'identifier plus facilement la dimension mesurée, à savoir :

- la *valence émotionnelle*, de « triste », « contrarié(e) », « découragé(e) » à « joyeux(se) », « satisfait(e) », « optimiste »
- l'*activation*, de « détendu(e) », « calme », « relaxé(e) » à « agité(e) », « excité(e) », « nerveux(se) »
- le *sentiment de maîtrise* (ou *dominance*), d'« impuissant(e) », « dépassé(e) », « faible » à « puissant(e) », « à l'aise », « fort(e) »

Saillance du SP imaginé

Deux items visaient ensuite à contrôler la saillance de la situation future imaginée, dont nous supposons qu'elle constitue un prérequis à l'efficacité de la mobilisation d'un SP même bien élaboré²³ :

- la *fréquence d'imagination* d'une telle situation au cours des quinze derniers jours (échelle de Likert en sept points, de 1 = *jamais* à 7 = *très souvent*)
- la *facilité d'imagination* de celle-ci (de 1 = *très difficile* à 7 = *très facile*)

Stratégies de préparation à l'examen

Sur le même feuillet, une dernière question invitait les étudiants à lister tous les comportements qu'ils comptaient mettre en œuvre au cours des deux semaines à venir pour se préparer à cet examen. Cette question devait nous permettre d'identifier la présence de stratégies comportementales associées au soi possible imaginé.

²³ Deux autres mesures présentées ici, la probabilité de réalisation du SP et la distance temporelle perçue de celui-ci, n'ont pas été utilisées dans la suite des traitements.

Sentiment d'auto-efficacité académique

On mesurait ensuite le sentiment d'auto-efficacité des participants quant au cours de psychologie sociale, c'est-à-dire leur croyance en leur capacité à maîtriser les notions au programme et à réussir leur examen. Cette évaluation se faisait grâce à huit items élaborés selon les recommandations de Bandura (1977 ; 2006), les étudiants devant associer à chacun un chiffre de 0 à 100 symbolisant leur confiance en leur capacité à réussir la tâche visée (e.g., « je me sens capable de comprendre les notions abordées en cours » ou « d'adopter une méthode de révision efficace »).

Cette dernière feuille était distribuée séparément, afin de s'assurer que les réponses précédentes (notamment à la question ouverte présentée juste avant) ne soient influencées par la lecture anticipée des énoncés proposés.

Informations signalétiques et performance à l'examen imaginé

Le questionnaire se concluait par deux mesures signalétiques : le genre et la date de naissance des participants. Celles-ci nous permettaient quelques semaines plus tard de récupérer auprès des enseignants la note qu'ils avaient obtenue à l'examen imaginé tout en respectant leur anonymat.

La note au premier contrôle continu était elle aussi recueillie dans le but de servir de contrôle quant au niveau de performance initial de chacun. Les deux moyennes seront utilisées dans les analyses à venir après avoir été centrées-réduites par groupe de TD, l'évaluation des étudiants n'étant pas nécessairement standardisée mais dépendant de leur enseignant.

2. Résultats

2.1 Calcul des scores

2.1.1 Saillance du SP imaginé

Nous disposons de deux items pour mesurer la saillance du SP imaginé : sa fréquence et sa facilité d'imagination. Contrairement à ce que nous attendions, ces deux dimensions sont faiblement corrélées négativement ($r = -.225, p < .05$), il n'est donc pas possible de les considérer conjointement.

Au regard du type de SP mobilisé dans cette étude – à court terme et très circonscrit dans le temps et l’espace, la mesure de facilité de l’imagerie nous paraît être la plus représentative du niveau d’activation du SP au temps t , c’est donc la seule que nous mentionnerons dans la suite des traitements.

2.1.2 Sentiment d’auto-efficacité académique

Les huit items de la mesure d’auto-efficacité ont été soumis à une analyse factorielle réalisée selon la méthode du maximum de vraisemblance. Après avoir ôté un item qui se distinguait fortement des sept autres, la solution unifactorielle est tout à fait satisfaisante et permet d’expliquer 52.78% de la variance commune aux items. C’est donc ce score factoriel qui sera utilisé dans la suite des analyses.

2.2 Analyses descriptives et corrélations

Le *tableau 14* présente les corrélations entre les différentes variables de l’étude, ainsi que les moyennes et écarts-type de celles-ci. On remarque que les participants ont donné en moyenne 8.48 détails dans la description qu’ils ont fait du SP imaginé ($ET = 3.42$, $Min = 2$, $Max = 18.5$). Celui-ci était accompagné d’une liste moyenne de 2.97 stratégies comportementales ($ET = 1.45$, $Min = 0$, $Max = 8$). Grâce au *Self-Assessment Manikin*, constitué de trois échelles en neuf points, on apprend que les sujets se sont représentés la situation de manière plutôt positive ($M = 5.28$, $ET = 1.65$). Ils font preuve également d’un niveau d’activation physiologique élevé ($M = 5.71$, $ET = 2.03$). Leur sentiment de maîtrise par rapport à l’examen imaginé est quant à lui proche de la moyenne théorique de l’échelle ($M = 4.69$, $ET = 1.55$). Sur des échelles en sept points cette fois, on note que le SP est en moyenne jugé facile à imaginer ($M = 5.17$, $ET = 1.59$) et correspondant à une préoccupation relativement fréquente ($M = 4.44$, $ET = 2.16$).

Tableau 14 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2.1, moyennes et écarts-types

	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Nombre de détails	8.48	3.42	1											
2. Valence (<i>SAM</i>)	5.28	1.65	.067	1										
3. Activation (<i>SAM</i>)	5.71	2.03	-.103	-.486**	1									
4. Contrôle (<i>SAM</i>)	4.69	1.55	.060	.598**	-.503	1								
5. Fréquence imagerie	4.44	2.16	-.005	-.266**	.280**	-.308**	1							
6. Facilité imagerie	5.17	1.59	.257*	.102	-.259*	.225*	-.225*	1						
7. Nombre de stratégies	2.97	1.45	.214*	.142	-.042	.117	.050	.069	1					
8. Sentiment d'auto-efficacité			.204*	.363**	-.154	.447**	-.004	.018	.344**	1				
9. Perf (centrée-réduite)			.007	.100	.009	.040	-.082	.001	.177	.145	1			
10. Genre			.043	-.051	.298**	-.089	.248	-.150	-.029	.173	.000	1		
11. Age	19.59	1.51	.013	-.081	-.051	-.015	.031	-.150	-.026	.100	.202	-.143	1	
12. Perf initiale (centrée-réduite)			.048	.197†	-.054	.138	-.027	.147	.047	.163	.417**	.239*	.201	1

Note. N = 93. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

L'ensemble de ces variables s'intéressant à la perception de la situation évoquée par les sujets et aux émotions ressenties lors de la tâche d'imagerie présente un grand nombre de corrélations. Les trois composantes du SAM d'abord sont fortement reliées, de manière positive pour la valence et la maîtrise ($r = .598, p < .001$), et négative pour l'activation envers ces deux variables ($r = -.486, p < .001$ et $r = -.503, p < .001$). Ainsi, plus les individus envisagent une situation positive et plus ils pensent maîtriser le déroulement de celle-ci, moins ils sont agités ou nerveux à son évocation. Les caractéristiques du SP sont liées à l'état émotionnel qui lui est associé : citons par exemple les liens entre le sentiment de contrôle et la fréquence d'imagination ($r = -.308, p < .01$) ou sa facilité d'évocation ($r = .225, p < .05$).

Le sentiment d'auto-efficacité semble être lié à plusieurs variables qui pourront se révéler intéressantes ultérieurement : le nombre de détails du SP d'abord ($r = .204, p < .05$), le nombre de stratégies qui lui sont associées ($r = .344, p < .01$), la valence du SP ($r = .363, p < .001$) et enfin le sentiment de maîtrise qu'il inspire ($r = .447, p < .001$). La performance à l'examen final ne paraît en revanche pas liée aux variables mesurées en amont, à l'exception de la performance à un premier examen similaire ($r = .417, p < .001$).

Enfin, on note des relations qui paraissent assez classiques entre le genre des participants et certaines variables émotionnelles ou liées au SP. Ainsi, il semble que les femmes ressentent davantage d'activation que leurs homologues masculins lorsqu'elles visualisent l'examen à venir ($r = .298, p < .01$). Elles ont également tendance à y penser plus fréquemment ($r = .248, p < .05$). En revanche, le genre ne paraît aucunement lié à l'élaboration du SP évoqué, pas plus qu'à l'auto-efficacité par rapport à l'examen ou à la performance à celui-ci.

2.3 Test des hypothèses

Dans les traitements statistiques qui vont suivre, nous avons souhaité contrôler la saillance du SP imaginé. Pour ce faire, les participants qui avaient un score inférieur à 3 sur l’échelle de facilité d’imagerie (soit sept sujets) ont été ôtés des analyses présentées ci-dessous.²⁴

2.3.1 Impact de l’élaboration du SP sur le sentiment d’auto-efficacité

Au regard de notre hypothèse d’un lien entre élaboration du SP et sentiment d’auto-efficacité et selon les relations repérées grâce aux corrélations, trois variables sont envisagées comme prédictrices de la mesure d’auto-efficacité : le nombre de détails du SP, le nombre de stratégies qui lui sont associées, et les émotions anticipées qu’il suscite.

L’ensemble de ces prédicteurs a donc été entré dans une analyse de régression, selon une méthode hiérarchique pour appréhender la contribution des différentes variables au modèle retenu. Le *tableau 15* présente les trois modèles testés, en introduisant d’abord uniquement le niveau de détails ($R^2 = .309$, $F(1, 82) = 8.67$, $p < .01$), puis en ajoutant la variable « nombre de stratégies » ($R^2 = .397$, $F(2, 81) = 7.57$, $p < .01$), et enfin les trois mesures d’état émotionnel ($R^2 = .309$, $F(5, 78) = 8.13$, $p < .001$). Dans ce dernier modèle qui présente le meilleur ajustement, on note d’abord un effet du nombre de détails sur l’auto-efficacité ($\beta = .217$, $p < .05$) : l’auto-efficacité des individus est d’autant plus élevée qu’ils ont été capables d’imaginer le SP proposé de manière détaillée. L’influence des stratégies associées au SP est également significative ($\beta = .210$, $p < .05$), un nombre important de stratégies évoquées étant donc lié à un plus fort sentiment d’auto-efficacité. Enfin, des trois variables rendant compte de l’état émotionnel du sujet, seul le sentiment de maîtrise a un effet positif significatif sur le sentiment d’auto-efficacité ($\beta = .387$, $p < .01$).

²⁴ Toutes les analyses ont également été réalisées sur l’ensemble des sujets, sans prise en compte de la saillance du SP mobilisé : les patterns de résultats obtenus sont similaires pour toutes les variables.

Tableau 15 : Modèles de régression de l’impact de l’élaboration du SP sur le sentiment d’auto-efficacité

	B	SE B	β	p
Modèle 1				
Constante	48.83	.968		.000
Nombre de détails	3.088	1.05	.309	.004
Modèle 2				
Constante	44.99	2.2		.000
Nombre de détails	2.47	1.05	.247	.021
Nombre de stratégies	1.62	.664	.256	.017
Modèle 3				
Constante	45.74	1.99		.000
Nombre de détails	2.17	.957	.217	.026
Nombre de stratégies	1.32	.602	.210	.031
Valence (SAM)	1.38	1.16	.149	<i>ns</i>
Activation (SAM)	1.43	1.04	.151	<i>ns</i>
Maîtrise (SAM)	3.6	1.16	.387	.003

2.4 Impact de l’élaboration du SP sur la performance à l’examen imaginé

Contrairement à ce que l’on observe pour le sentiment d’auto-efficacité, aucune variable caractéristique de l’élaboration du SP ne paraît liée de manière corrélacionnelle à la performance à l’examen final. Une analyse de régression menée selon la même méthode hiérarchique que pour le sentiment d’auto-efficacité en ajoutant la note obtenue à un premier examen similaire confirme ce résultat. Dans le meilleur modèle testé ($R^2 = .427$, $F(3, 70) = 5.2$, $p < .01$), on note seulement un effet de la performance antérieure ($\beta = .372$, $p < .001$). Le nombre de détails évoqués n’a pas d’impact ($\beta = -.059$, *ns*), et on observe seulement une tendance à un effet positif du nombre de stratégies évoquées ($\beta = .186$, $p = .97$). L’ajout des variables émotionnelles ne permet pas d’obtenir un modèle mieux ajusté.

3. Résumé et discussion de l'étude 2.1

Dans cette première étude, nous souhaitions vérifier l'impact du niveau d'élaboration d'un SP sur des variables affectivo-motivationnelles et de performance à court terme. Caractère détaillé et nombre de stratégies associées au SP ont été respectivement codés et comptabilisés. Au vu de ces premiers résultats, il semble que ces deux variables présentent bien des effets intéressants. En ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité d'abord, le nombre de détails du SP imaginé et le nombre de stratégies évoquées ont tous les deux eu un impact positif : plus les individus imaginaient en détail la situation d'examen et plus ils citaient de stratégies pour se préparer à celle-ci, plus ils se jugeaient capables d'obtenir un résultat satisfaisant le jour *J*. Pour la performance réelle à cet examen, le pattern de résultats est moins conforme à nos hypothèses puisque c'est principalement la note obtenue à un premier test du même type qui la détermine. On note tout de même une tendance à un effet du nombre de stratégies évoquées qui va dans le même sens que pour le sentiment d'auto-efficacité.

La troisième composante de l'élaboration que nous avons évoquée, les émotions anticipées, n'a pas produit de résultats notables. En effet, les émotions telles qu'on les entend classiquement, avec une dimension de valence et une d'intensité du ressenti émotionnel (ou d'activation telle que se nommait la deuxième échelle du *SAM*) ne sont prédictrices ni du sentiment d'auto-efficacité, ni de la performance. Seul le sentiment de maîtrise par rapport à la situation d'examen présente une relation positive avec l'auto-efficacité, un résultat logique puisque les concepts paraissent finalement très proches. Se sentir puissant, en contrôle, lorsqu'on s'imagine face à sa copie d'examen, c'est aussi sûrement se sentir capable de réussir celui-ci.

Afin de pouvoir recueillir une mesure de performance fiable et très reliée au SP imaginé, nous avons choisi un SP à très court terme (deux semaines). Cette option, qui nous éloignait de certains travaux princeps – Ruvolo et Markus par exemple s'intéressaient à un SP plus lointain – n'a pas été payante puisqu'aucun lien significatif n'a été mis à jour entre élaboration du SP et performance à l'examen. Pour être en mesure d'interpréter cette absence de résultat, il nous paraît

opportun de tester le même type de procédure avec un SP cette fois plus distant temporellement. Est-il correct de conclure qu’imaginer une situation future de manière détaillée, en y associant des stratégies comportementales, n’a pas d’impact sur les performances réelles lors de cet événement, ou cette observation n’est-elle valable que pour un SP particulièrement proche dans le temps ?

Nous avons également eu quelques difficultés à appréhender la saillance des SP, que nous estimions être une condition *sine qua non* de leur impact motivationnel et que nous souhaitions être en mesure de vérifier dans la situation expérimentale. Si l’utilisation de la tâche d’imagerie devait permettre d’activer le SP visé au sein du concept de soi de travail des individus, les deux items que nous avons choisis pour contrôler la saillance du SP étaient peut-être mal appropriés. La mesure de fréquence d’imagination en particulier relevait plutôt d’une mesure d’accessibilité chronique (l’examen imaginé est-il souvent présent à l’esprit des étudiants ?), mais n’apportait pas réellement d’information sur la saillance du SP à l’instant précis de la mesure, autrement dit sur l’efficacité de l’induction expérimentale. Dans l’étude qui va suivre, nous remplacerons donc cet item par une autre caractéristique plus représentative de la saillance d’une représentation mentale à un moment t , la clarté perçue de l’image ainsi produite.

Un dernier changement dans le matériel utilisé permettra également de renforcer la validité des résultats obtenus. En effet, la consigne d’imagerie de cette première étude n’imposait pas de valence précise à la situation imaginée, les participants étant laissés libres de se voir en réussite ou en échec pendant la passation de leur examen final. Nous supposons qu’un SP élaboré d’échec ou de réussite n’aurait pas nécessairement le même impact, mais l’analyse qualitative des écrits des participants révèle qu’ils ont presque tous imaginé une situation de réussite. La mesure de valence du SAM nous rappelle pourtant que cette réussite est plus ou moins éclatante selon les individus, et teintée de plus ou moins d’incertitude et de nervosité. Pour simplifier ce paramètre, le SP proposé dans l’étude qui va suivre sera pour tous celui d’une réussite future, dont les spécificités resteront bien sûr à l’imagination des sujets.

C – Étude 2.2

Contrairement à la première étude qui invitait les participants à mobiliser un SP à très court terme, c'est maintenant l'impact d'un SP plus lointain (l'entrée dans la vie professionnelle) qui nous intéresse. L'effet de son niveau de détail et des stratégies qui lui sont associées sera à nouveau mesuré sur la motivation et les performances universitaires.

1. Méthode

1.1 Participants

Notre échantillon se composait de 184 étudiants (dont 147 femmes) en première année de Licence de psychologie à l'Université Rennes 2. Ils étaient âgés au moment de la passation de 17 à 22 ans ($M = 18.77$; $ET = 0.89$).

1.2 Procédure et matériel

Le questionnaire (voir *annexe 6*) a été proposé aux étudiants de six groupes de TD de psychologie sociale, après accord de leur professeur. L'exercice était présenté comme facultatif, les étudiants ne souhaitant pas le remplir pouvant choisir de le rendre vierge. La passation se faisait au début ou à la fin du cours, en présence de l'expérimentatrice qui insistait sur le caractère anonyme des données récoltées et le fait que celles-ci ne serviraient que dans le cadre de son travail de recherche.

Afin que les réponses données reflètent les espoirs et craintes de jeunes arrivant tout juste à l'université quant à leur futur professionnel, la passation du questionnaire avait lieu lors de leur deuxième semaine de cours, avant que d'éventuels résultats d'examens ou autres feedbacks aussi bien positifs que négatifs n'aient pu modifier leurs aspirations.

1.2.1 Tâche d'imagerie mentale

Le questionnaire débutait par une tâche d'imagerie mentale semblable à celle utilisée précédemment et inspirée de l'exercice utilisé par Ruvolo et Markus (1992). Celle-ci incitait les participants à se projeter dans une situation future décrite ainsi : « Imaginez à présent que vous avez

terminé et réussi vos études. Tout s’est parfaitement déroulé pour vous et vous débutez votre carrière dans la profession de votre choix. ». C’est donc un futur désiré à plus ou moins long terme que nous souhaitons faire évoquer à ces étudiants en début de parcours universitaire. Comme précédemment, la suite de la consigne les invitait à « [prendre] deux à trois minutes pour [s’imaginer] le mieux possible dans cette situation puis [décrire] ce qui [leur] vient à l’esprit ». Une dizaine de lignes était prévue pour la rédaction de ce paragraphe, sans obligation de longueur ou de nombre de mots.

1.2.2 Mesures

Niveau de détail

De la même manière que pour l’étude précédente, le niveau de détail a été mesuré grâce à un comptage du nombre d’éléments (d’émotions, d’actions, etc.) évoqués par les sujets dans leur essai.

Saillance du SP imaginé

Une fois que les participants estimaient avoir fini la rédaction de leur paragraphe, le verso de la première page leur proposait deux items destinés à mesurer la saillance du SP imaginé :

- *sa facilité d’imagination* (échelle de Likert en sept points, de 1 = *très difficile* à 7 = *très facile*)
- *la clarté perçue* de l’image mentale invoquée (« En imaginant cette situation, vous avez eu l’impression de la vivre tant les images étaient claires dans votre esprit », de 1 = *pas du tout* à 7 = *tout à fait*)

Identification et mise en place de stratégies comportementales

On demandait ensuite aux participants s’ils avaient le sentiment de mettre en œuvre dès à présent des actions dans le but de vivre un jour la situation de réussite professionnelle qu’ils avaient imaginée. Lorsqu’ils répondaient « oui » à cette question, on les invitait à lister celles-ci. Nous avons choisi de comptabiliser ces comportements pour mesurer le nombre de stratégies comportementales consciemment associées au soi possible mobilisé.

Intentions d'action : participation à des ateliers d'approfondissement

Un item interrogeait ensuite les étudiants sur leur volonté de travailler davantage pour réussir leur première année de Licence. On les informait en effet d'un hypothétique projet d'ateliers d'approfondissement organisés par le département de psychologie lors du second semestre, puis ils étaient invités à donner leur sentiment : si ces ateliers étaient effectivement mis en place, souhaiteraient-ils y participer ? Leur réponse se faisait sur une échelle de Likert en sept points (de 1 = *pas du tout* à 7 = *tout à fait*).

Sentiment d'auto-efficacité académique

Enfin, les trois derniers items du questionnaire visaient à mesurer le sentiment d'auto-efficacité des participants quant à leur première année de Licence. Ils questionnaient les étudiants sur leur capacité perçue à « maîtriser les compétences et notions au programme dans les enseignements dispensés », à « déployer des méthodes de travail efficaces » et à « faire suffisamment d'efforts pour obtenir [leur] année ». Les réponses se faisaient à chaque fois sur une échelle de Likert en sept points, de 1 = *pas du tout* à 7 = *tout à fait*.

Informations signalétiques et mesure de performance

À la fin du questionnaire s'ajoutaient les mesures signalétiques classiques (genre et date de naissance des participants). Nous demandions également aux étudiants d'indiquer la note moyenne qu'ils avaient obtenue à l'examen du baccalauréat, dans le but de disposer d'une mesure de base de leur niveau académique à l'entrée à la fac.

Afin d'évaluer leurs performances universitaires et leur réussite au cours de leur première année, la moyenne générale obtenue par les étudiants aux examens terminaux du premier semestre était ensuite obtenue grâce à leur date de naissance et leur numéro de groupe de TD.

2. Résultats

2.1 Calcul des scores

2.1.1 Saillance du SP imaginé

Les deux items envisagés pour mesurer la saillance du SP (sa facilité d’imagination et la clarté de l’image ainsi produite) étant bien corrélés ($r = .660, p < .001$), un score moyen a été réalisé. Il sera nommé « *saillance du SP* » dans les analyses à venir.

2.1.2 Sentiment d’auto-efficacité académique

Trois items mesuraient conjointement le sentiment d’auto-efficacité académique. Cette échelle présentant une fiabilité satisfaisante ($\alpha = .69$), un score moyen sera utilisé dans les analyses.

2.2 Analyses descriptives et corrélations

On retrouve dans le *tableau 16* les moyennes et écarts-type des variables, ainsi que les corrélations entre celles-ci. On note d’abord un nombre de détails assez faible dans les paragraphes rédigés par les sujets ($M = 4.53, ET = 2.71, Min = 0, Max = 19$). Ce peu d’élaboration apparent est encore plus perceptible pour les stratégies comportementales associées au SP ($M = 1, ET = 1.25, Min = 0, Max = 5$). La saillance du SP imaginé est moyenne ($M = 4.06, ET = 1.79$) ; on note qu’elle est inférieure d’un point au score de facilité de l’imagerie obtenu dans l’étude précédente.

On note l’existence de corrélations positives entre le nombre de détails et la saillance de l’imagerie ($r = .259, p < .001$), ainsi qu’entre cette dernière et le nombre de stratégies évoquées ($r = .380, p < .001$). Les deux mesures d’élaboration (nombre de détails et de stratégies) sont également reliées ($r = .290, p < .001$). Le sentiment d’auto-efficacité apparaît lié à la saillance du SP ($r = .242, p < .01$), ainsi qu’au nombre de stratégies ($r = .173, p < .05$) tandis que les intentions d’action sont corrélées également à la saillance ($r = .152, p < .05$) et de manière tendancielle au nombre de détails évoqués ($r = .134, p = .069$). La moyenne obtenue à l’issue du premier semestre universitaire n’est pas liée à l’élaboration mais seulement à la moyenne obtenue au baccalauréat ($r = .399, p < .001$).

Tableau 16 : Corrélations entre les différentes variables de l’étude 2.2, moyennes et écarts-types

	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Nombre de détails	4.53	2.71	1								
2. Saillance du SP	4.06	1.79	.259**	1							
3. Nombre de stratégies	1.00	1.246	.290**	.380**	1						
4. Intentions d’action (ateliers)	4.93	1.49	.134†	.152*	.127	1					
5. Sentiment d’auto-efficacité	5.19	.86	.054	.242**	.173*	.284**	1				
6. Note sem 1 (centrée-réduite)			.071	.006	.039	.068	.151*	1			
7. Genre			-.053	.018	-.011	-.042	-.044	-.034	1		
8. Age	18.77	.89	-.032	.016	.125	-.022	.074	-.111	-.132	1	
9. Note bac (centrée-réduite)			.110	-.067	.105	-.048	.126	.399**	.046	-.094	1

Note. N = 184. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

On note enfin des corrélations entre auto-efficacité et intentions d’action ($r = .284, p < .001$) ainsi qu’entre auto-efficacité et moyenne au premier semestre ($r = .151, p < .05$).

2.3 Test des hypothèses

Pour contrôler la saillance du SP imaginé, nous avons procédé comme dans l’étude précédente : seuls les participants qui présentaient un score supérieur à 2 sur la mesure de saillance (composée pour rappel d’un item de facilité de l’imagerie et d’un item de clarté de celle-ci) ont été conservés, soit un nouvel échantillon de 146 individus.²⁵

2.3.1 Impact de l’élaboration du SP sur la participation à des ateliers d’approfondissement

Pour tester la relation entre les deux variables d’élaboration et la mesure d’intentions d’action, une régression linéaire descendante a été appliquée, en entrant dans un premier temps simultanément le nombre de détails et de stratégies associées au SP. Ce modèle s’approche du seuil de significativité ($R^2 = .190, F(2, 143) = 2.68, p = .072$), mais les effets respectifs de chacun des deux facteurs ne sont pas significatifs ($\beta = .123, ns$ et $\beta = .121, ns$). Un second modèle ne testant que l’effet du nombre de détails ($R^2 = .148, F(1, 144) = 3.24, p = .074$) est légèrement moins bien ajusté ; on y observe une tendance à un effet positif du nombre de détails ($\beta = .148, p = .074$).

2.3.2 Impact de l’élaboration du SP sur le sentiment d’auto-efficacité académique

Pour le sentiment d’auto-efficacité cette fois, le même modèle de régression à deux prédicteurs présente à nouveau un ajustement presque satisfaisant ($R^2 = .183, F(2, 143) = 2.49, p = .087$). Dans ce modèle, seul l’effet du nombre de stratégies est significatif ($\beta = .185, p < .05$) : plus un individu a listé de stratégies pour atteindre son futur professionnel désiré, plus son sentiment d’auto-efficacité académique est élevé. Le nombre de détails n’a quant à lui pas d’effet sur cette variable ($\beta = -.066, ns$).

²⁵ Les analyses ont également été réalisées sur l’ensemble des sujets, sans prise en compte de la saillance du SP évoqué : les patterns de résultats obtenus sont similaires pour toutes les variables.

2.3.3 Impact de l'élaboration du SP sur la performance universitaire

Pour cette dernière analyse, la moyenne au baccalauréat est introduite en tant que prédicteur supplémentaire dans le modèle de régression, cette variable étant corrélée avec les résultats universitaires. Le modèle ainsi obtenu explique une part de variance significative ($R^2 = .394$, $F(3, 127) = 7.79$, $p < .001$), mais uniquement grâce à l'effet de la moyenne au baccalauréat ($\beta = .385$, $p < .001$), le nombre de détails ($\beta = .051$, *ns*) et le nombre de stratégies ($\beta = -.02$, *ns*) n'influant pas sur celui-ci.

3. Résumé et discussion de l'étude 2.2

Avec cette nouvelle étude, nous souhaitons compléter les résultats obtenus précédemment avec un SP à court terme en évoquant un SP plus lointain, possiblement plus impliquant pour l'avenir. Nous avons observé précédemment des effets du nombre de détails et du nombre de stratégies d'action associées au SP sur le sentiment d'auto-efficacité des sujets, qui dans la première étude renvoyait spécifiquement à la réussite de l'examen imaginé. Avec une mesure plus globale d'auto-efficacité académique, un seul de ces deux effets se maintient : plus les individus évoquent de stratégies pour atteindre un futur désiré, plus leur sentiment d'auto-efficacité est élevé. Il semble qu'avoir en tête des stratégies pour accéder à ses objectifs professionnels conduise à une augmentation de la confiance en ses capacités à réussir à l'université. À nouveau, aucun lien n'est mis en évidence entre les variables liées à l'élaboration du SP et la performance universitaire.

Alors que très peu de détails et de stratégies ont été évoqués par les participants, force est de constater que la distance temporelle proposée était peut-être trop grande pour qu'ils puissent réellement se projeter... La tâche de projection mentale était-elle trop difficile ? Le score de facilité de l'imagerie recueilli dans cette étude est en tout cas plus faible que celui obtenu dans l'étude précédente, qui invoquait un SP plus proche temporellement.

III Discussion du chapitre 7

Après ces deux études menées parallèlement, il convient de résumer les résultats obtenus globalement. Nous avons initialement identifié trois dimensions présentes dans la littérature qui nous semblaient relever d’une propriété plus large que nous avons appelée « élaboration des SP ». De ces trois dimensions – le caractère détaillé de l’évocation du SP, le nombre de stratégies comportementales qui lui sont associées et les émotions anticipées qu’il procure – une se détache des autres. En effet, ainsi que nous le montrons dans les deux études, plus les individus peuvent lister de stratégies d’action pour atteindre un SP désiré, plus ils se sentent capables de faire les efforts nécessaires pour arriver à celui-ci. Le nombre de détails, s’il semble descriptivement avoir souvent un lien positif avec les différentes variables mesurées, n’a pas toujours d’effet significatif. Il prédit tout de même, dans la première étude seulement, le sentiment d’auto-efficacité quant à l’examen imaginé.

Les émotions anticipées, mesurées uniquement dans la première étude 2.1, n’ont semblé être reliées ni à la performance universitaire ni au sentiment d’auto-efficacité des étudiants (seule la dimension « maîtrise » de l’échelle prédisant ce dernier). Cette absence de résultats peut être liée à l’outil que nous avons choisi pour les mesurer. Il est possible en effet que le type de SP mobilisé dans cette étude conduise à des variations d’émotions plus subtiles que celles que nous étions en mesure d’appréhender avec le SAM. Nous ne sommes donc pas capables à l’issue de cette étude d’apporter de nouveaux éléments attestant d’un rôle important de l’état émotionnel anticipé dans la régulation des conduites lors de la mobilisation d’un SP. Il serait bien sûr prématuré de conclure à une absence d’intérêt de cette variable, qui devra faire l’objet de travaux futurs, avec d’autres méthodes d’analyse et d’autres types de SP à imaginer.

Dans la première comme dans la seconde étude, aucun lien n’a pu être mis en évidence entre le SP évoqué et les performances universitaires. Nous avons pourtant développé deux approches différentes qui étaient toutes deux aussi susceptibles de produire des résultats :

- Dans la première étude, un SP à court terme était mobilisé, et la mesure de performance se faisait précisément dans la situation d'examen qui avait été imaginée. Notre hypothèse selon laquelle cette configuration serait propice à l'observation d'une influence directe du SP imaginé sur la note à l'examen ne s'est pas vérifiée. On pouvait pourtant supposer qu'un étudiant qui évoque facilement un SP de réussite, est confiant en ses capacités et sait quelles stratégies mettre en place pour atteindre son objectif allait effectivement travailler davantage et être récompensé de ses efforts.
- Dans la seconde étude, c'est cette fois un SP à plus long terme qui était évoqué. Alors que la mesure de performance n'était pas directement liée à la situation visualisée, on pensait pourtant qu'un étudiant qui avait un projet professionnel bien défini et facilement mobilisable aurait aussi une motivation plus profonde à réussir dans ses études. Si cette idée se confirme en partie pour le sentiment d'auto-efficacité, l'effet du SP reste cantonné à cette variable, sans se répercuter sur la mesure de performance.

Ces deux échecs dans l'utilisation d'une mesure écologique pour vérifier l'impact d'un SP atténuent grandement la portée de toute conclusion que nous serions en mesure de faire en considérant seulement les résultats obtenus sur des variables affectivo-motivationnelles. Ils nous invitent aussi à continuer à chercher les mécanismes par lesquels les SP peuvent impulser l'action, par exemple en utilisant des tâches contrôlées en laboratoire qui élimineraient au maximum les biais inhérents à une étude corrélationnelle sur le terrain. En effet, trop de facteurs entrent probablement en jeu dans la prédiction d'une moyenne universitaire (des enseignants plus ou moins exigeants, des contraintes personnelles ou professionnelles, des réussites ou échecs passés dont nous ne pouvons avoir connaissance, etc.).

Enfin, une autre piste de travail est aussi à chercher dans la nature même des SP que nous avons proposés aux participants. Nous les avons appelés jusqu'à présent SP « à court terme » et « à long terme », mais il est possible que sous cette appellation se cachent deux variables confondues. En effet, nous évoquions dans la première étude un SP non seulement proche temporellement mais

aussi renvoyant à une situation très précise, circonscrite dans le temps et l’espace. À l’inverse, dans la deuxième étude, il était question d’une situation non seulement lointaine mais aussi plus globale, plus abstraite. Pour reprendre les termes présents dans la littérature sur les souvenirs autobiographiques, nous avons donc distingué *SP spécifique* et *SP générique* (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Nous n’avons pas placé initialement cette dimension au cœur de notre définition de l’élaboration car elle ne figure pas dans les écrits théoriques sur les SP, mais le parallèle avec les travaux sur les souvenirs justifie à notre sens qu’on s’y intéresse. Plutôt que de la faire varier au gré de la distance temporelle à laquelle se placent les SP, il pourra être pertinent de la considérer comme une caractéristique susceptible d’être manipulée isolément.

Le prochain chapitre s’attachera donc à examiner l’opposition entre SP génériques et spécifiques tout en continuant à chercher à distinguer cette variable de celles exposées ci-dessus, en particulier du niveau de détail avec lequel les SP sont évoqués. Cette étude se fera grâce à une démarche expérimentale, afin d’aller plus loin que les travaux corrélationnels développés dans le présent chapitre.

Chapitre 8 – Rôle de la spécificité des SP dans leur impact motivationnel et comportemental

Après nous être intéressé à l'impact du niveau de détail d'un SP et des stratégies qui lui sont associées, ce second chapitre s'attache à l'étude d'une autre caractéristique liée à l'élaboration d'un SP : son niveau de spécificité (*vs.* généralité). Une première partie théorique visera d'abord à définir ce concept à partir de la littérature sur les SP, puis à en préciser les possibles conséquences motivationnelles et comportementales, en effectuant notamment un parallèle avec les résultats des travaux sur les souvenirs autobiographiques. Nous présenterons ensuite deux études expérimentales manipulant la spécificité et la valence d'un SP induit par imagerie mentale.

I Quelques éléments théoriques

Au contraire d'autres caractéristiques des SP qui ont été solidement définies théoriquement, la notion de spécificité est mal circonscrite dans la littérature sur les SP. Nous tenterons dans un premier temps de faire le tour des diverses conceptions existantes, avant d'illustrer à l'aide d'un exemple celle qui nous paraît la plus intéressante à développer. Un parallèle sera ensuite établi entre SP et mémoire autobiographique, afin d'aboutir à une présentation des recherches menées sur la spécificité des souvenirs, qui nous guideront pour la suite de ce travail.

A – La notion de spécificité dans la littérature sur les SP

1. Un concept polysémique

Lorsqu'on cherche au travers de la littérature classique sur les SP à identifier les caractéristiques d'un soi futur motivant, la notion de spécificité revient souvent. Si tous les auteurs qui en font mention semblent s'accorder sur le fait qu'un SP sera d'autant plus efficace dans la

régulation des conduites qu'il est spécifique, le sens qu'ils mettent derrière cet adjectif est moins évident à saisir.

Pour les premières théoriciennes des SP, ces derniers sont par nature spécifiques, au sens de « personnalisés » (e.g., Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Ruvolo, 1989). L'opposé d'un SP spécifique serait une vision stéréotypée de l'avenir à laquelle, conformément aux recommandations d'Erikson (2007) nous n'accorderions pas le statut de SP. Si l'idée qu'une vision de soi dans le futur se doit d'être individualisée et personnelle si on veut lui attribuer un quelconque pouvoir motivationnel n'est jamais discutée, d'autres chercheurs vont par la suite utiliser de manière quelque peu différente le terme « spécifique ». Ce sont principalement dans des recherches empiriques qu'on note cette nouvelle utilisation du terme, un glissement qui semble être inconscient de la part des auteurs qui ne prennent généralement pas la peine de le définir.

Yowell (2000, 2002) a par exemple conduit plusieurs études pour examiner les SP craints et désirés des jeunes Latino-Américains, et en particulier leur degré de spécificité. La grille de codage utilisée pour le déterminer révèle que ce ne sont pas les caractéristiques phénoménologiques des SP en tant que tels qui intéressent la chercheuse, mais plutôt les stratégies d'actions qui leur sont associées. Les trois niveaux de spécificité proposés pour les SP désirés sont ainsi les suivants :

1. « le participant donne un plan général pour l'atteinte du SP »
2. « le participant donne un plan général, avec au moins une stratégie spécifique »
3. « le participant donne un plan général, met en évidence au moins deux étapes nécessaires pour l'atteinte du SP, donne un obstacle et une stratégie pour surmonter celui-ci »

Pour Yowell, un SP spécifique contient donc les stratégies comportementales efficaces pour l'atteindre ou l'éviter, son niveau de spécificité étant déterminé par le niveau de détail de celles-ci.

Leondari, Syngollitou et Kiosseoglou (1998) se donnent quant à eux pour objectif de mettre en évidence le lien entre SP et réussite scolaire chez des collégiens, avec pour hypothèse que des SP bien élaborés et spécifiques (voire « spécifiquement élaborés », p. 167) seront corrélés avec de meilleures performances scolaires. Pour ce faire, ils amènent les élèves à mobiliser des SP grâce à

une tâche d'imagerie et catégorisent ensuite les SP à l'aide d'une grille de codage comportant les catégories suivantes²⁶ :

- images claires, spécifiques de SP positifs
- images vagues, stéréotypées de SP positifs
- échec dans des buts spécifiques (par exemple à l'examen d'entrée à l'université)
- résignation complète ; vision générale d'un futur médiocre, triste ; pessimisme complet

De façon étonnante, on constate ici une absence de parallélisme entre les catégories liées à l'échec et celles liées à la réussite. Du côté des sois positifs, les chercheurs opposent une image claire et spécifique à une image vague et stéréotypée. Ils semblent ainsi adopter la même approche que Markus et Nurius (1986) à ceci près qu'ils considèrent, à l'instar de Yowell (2000) que parler d'un SP stéréotypé n'est pas un contre-sens. Pour les sois craints en revanche, ce n'est pas la clarté, la précision du SP imaginé qui est lié à l'adjectif « spécifique » mais ce terme caractérise la situation en elle-même. Ne pas être admis à l'université est ainsi considéré comme un échec spécifique, par opposition à une situation d'échec générale dans tous les domaines, de pessimisme total : un SP spécifique est ici opposé à un SP général ou générique, une idée qui apparaît pour la première fois et n'est jamais commentée plus avant. On touche pourtant ici à une dimension, jusqu'à présente sous-jacente, dont l'étude nous paraît particulièrement intéressante.

2. Illustration expérimentale de l'ambiguïté théorique

Les verbatims rapportés par Ruvolo et Markus (1992), à l'origine de la première étude expérimentale utilisant l'imagerie mentale pour susciter la mobilisation de SP désirés ou craints, peuvent nous apporter un nouvel éclairage sur cette question. Pour montrer l'efficacité de leur méthodologie à l'époque novatrice, les auteures souhaitent en effet présenter des exemples des SP produits par les participantes à leur étude, des SP qu'elles jugent bien élaborés et « très spécifiques ». Pour les SP désirés, deux illustrations sont proposées :

²⁶ Ces catégories étaient croisées dans l'article original avec un codage du niveau de contrôle perçu quant à l'atteinte ou l'évitement du SP dont nous ne parlerons pas ici.

« Je me vois étant devenue une orthophoniste réputée. Je suis heureuse en ménage avec « Mr Right ». J'adore mon travail et j'y suis très douée. Je me sens heureuse et comblée. Ma vie se déroule comme je le voulais. Je me sens capable de faire face à tout ce qui pourrait m'arriver et j'espère que ma vie continuera à évoluer ainsi. »²⁷

« [...] Je me suis vue dans une maison rustique (des planchers, de grandes fenêtres, des plantes – une atmosphère très apaisante). Je rentrais avec mes courses. Mon mari et mes deux enfants m'attendaient à la porte. Je suppose que je revenais du travail puisque je portais un tailleur et des talons hauts. »

Si les deux récits sont bien « spécifiques » en ce sens qu'ils sont personnalisés (comme dans la conception théorique initiale présentée ci-dessus), ou détaillés (comme d'autres auteurs l'ont ensuite proposé), on remarque néanmoins que les deux jeunes femmes ne se placent pas sur le même plan pour envisager leur avenir. Ainsi, la première décrit globalement ce qu'elle a imaginé, sans évoquer une période temporelle ou un événement en particulier, alors que la seconde décrit au contraire une scène très précise, extrêmement ciblée sur le plan spatio-temporel. On retrouve par ailleurs cette même opposition dans les exemples choisis par les auteures pour illustrer les réponses données par les participantes en condition d'imagination d'un soi craint. Ruvolo et Markus ne commentent pourtant jamais les différences entre ces deux types de réponses, de manière étonnante car leur sélection de verbatims pouvait paraître délibérée. Doit-on en conclure que les deux types d'images mentales produisent les mêmes effets motivationnels et comportementaux ? Suffit-il qu'un SP soit détaillé et personnalisé pour motiver et impulser la conduite, indépendamment du fait qu'il renvoie à un événement précis ou bien à une catégorie ou une succession d'événements ?

Contrairement à ce que l'usage du terme « spécifique » dans les travaux sur les SP pouvait nous laisser penser, cette question n'a en fait jamais été étudiée dans la littérature sur les sois futurs. Il s'agit pourtant d'une notion importante dans les travaux sur le soi, et notamment pour les chercheurs qui s'intéressent aux souvenirs autobiographiques. Là où les SP sont les éléments du concept de soi tournés vers le futur, les souvenirs permettent à l'individu de se définir grâce à ses

²⁷ p. 102-103, notre traduction.

expériences passées : nous rappellerons le parallèle entre ces deux types de représentations de soi puis présenterons les études qui, en mettant en évidence l'impact différencié des souvenirs génériques et spécifiques, nous permettront de poser l'hypothèse d'un fonctionnement similaire en ce qui concerne les SP.

B – De la spécificité des souvenirs à celle des SP

1. Un parallèle entre l'évocation des souvenirs personnels et des SP

Depuis les années 2000, les études établissant un parallèle entre mémoire autobiographique ou épisodique et ce qu'on appelle « pensée future épisodique » (D'Argembeau, 2016), prospection, simulation, ou encore projection dans le futur se sont multipliées (pour une revue, voir notamment Szpunar, 2010). Dans une étude de Berntsen et Jacobsen (2008) sur la fréquence des pensées involontaires tournées vers le passé ou le futur (*involuntary mental time travel*), on s'aperçoit d'abord que celles-ci apparaissent à la même fréquence dans le quotidien des individus (voir aussi Finnbogadóttir & Berntsen, 2013)²⁸. La facilité à rappeler des événements personnels passés ou à imaginer ces événements dans le futur semble également faire appel aux mêmes caractéristiques individuelles. Ainsi, cet exercice sera plus facile pour les personnes ayant une grande capacité d'imagerie visuelle, alors que celles ayant tendance à gérer leurs émotions en les réprimant rencontreront les mêmes difficultés qu'il s'agisse d'évoquer de manière précise leur passé ou leur avenir (D'Argembeau & Van der Linden, 2006). Ce parallèle se retrouve dans le contenu des situations évoquées ; les événements passés et futurs les plus proches sont aussi les plus détaillés (Gamboz, Brandimonte, & De Vito, 2010 ; Grysman, Prabhakar, Anglin, & Hudson, 2013) et ceux pour lesquels les individus parviennent à produire les images mentales les plus vivaces (D'Argembeau & Van der Linden, 2004). On sait également que la perspective visuelle adoptée pour visualiser ces événements (à la troisième personne principalement) est similaire qu'ils soient passés ou futurs

²⁸ La fréquence des deux types d'évocations spontanées était mesurée grâce à une méthodologie de type « carnet de bord », dont nous avons détaillé la procédure dans le chapitre 6.

(McDermott, Wooldridge, Rice, Berg, & Szpunar, 2016). Painter et Kring (2015) remarquent par ailleurs que les contenus des images suscitées par des indices renvoyant au passé ou à l'avenir se ressemblent beaucoup, même si cette correspondance est plus importante pour les événements positifs que négatifs. L'ensemble de ces résultats expérimentaux nous amène à considérer que la littérature sur les souvenirs peut nous aider à mieux comprendre l'ambiguïté théorique autour de la notion de spécificité des SP.

2. La notion de spécificité des souvenirs

Dès les premiers travaux sur la mémoire autobiographique, l'idée que les souvenirs constitutifs de celle-ci peuvent être génériques ou spécifiques est apparue dans la littérature (Conway & Pleydell-Pearce, 2000 ; Williams, 1996). Bien que s'inscrivant dans des approches théoriques légèrement différentes, les auteurs s'accordent pourtant sur la définition à donner à ces deux types de souvenirs. Pour eux, les souvenirs spécifiques renvoient à des événements uniques, qui ont eu lieu à un endroit précis, à un moment précis, et ont duré au maximum 24 heures. « Passer mon examen de psychologie la semaine dernière » ou « acheter les billets d'avion pour partir en vacances le mois dernier » sont des exemples de souvenirs spécifiques. A l'inverse, les souvenirs génériques renvoient soit à des événements s'étant déroulés sur une période de temps prolongée (ex : « mes dernières vacances »), soit à une catégorie d'événements composée de nombreuses situations répétées dans le temps (ex : « le stress ressenti à chaque examen »).

La proportion de souvenirs génériques et spécifiques évoqués spontanément par les individus a été étudiée expérimentalement par Singer et Moffitt (1992), qui demandent à des étudiants de rappeler à l'écrit le souvenir de leur choix, avec pour seule consigne qu'il date de moins d'un an. Après un codage qualitatif des événements évoqués à partir des définitions présentées ci-dessus, ils parviennent à la conclusion que les souvenirs spécifiques constituent 86% des situations évoquées, contre 14% pour les souvenirs génériques. Pourtant, lorsqu'ils demandent aux sujets d'évoquer un souvenir dont ils considèrent qu'il « les définit » (*self-defining memory*), la proportion de souvenirs génériques tend à augmenter, avec une opposition 76 vs. 24% cette fois. La mobilisation

des souvenirs génériques comme spécifiques semble dans cette étude produire des images de même vivacité, renvoyer à des événements de même distance temporelle et surtout avoir le même impact émotionnel, un résultat qui n'est pas toujours consistant dans la littérature comme nous le verrons plus avant. Dans une seconde étude qui incitait cette fois les participants à mobiliser des souvenirs génériques uniquement, les auteurs montrent que ceux-ci aident les participants à réaliser plus rapidement une tâche d'attribution de traits de personnalité (Klein, Loftus, & Sherman, 1993). Plus récemment, Brunot et Sanitioso (2004) ont confirmé ce lien entre souvenirs autobiographiques génériques et définition de soi. Ils montrent en effet que lorsque les individus sont motivés à s'attribuer un trait de personnalité (présenté comme désirable pour réussir professionnellement), ils rappellent plus de souvenirs autobiographiques génériques illustratifs de ce trait et plus de souvenirs spécifiques pour le trait antonyme (par exemple, extraverti vs. introverti) que ne le font les participants placés dans une condition où c'est le trait antonyme qui est valorisé.

En complément de ces études qui nous incitent à envisager les souvenirs génériques comme davantage susceptibles d'orienter la représentation qu'une personne a d'elle-même, de nombreux travaux portent sur le phénomène de « surgénéralisation », en particulier dans des populations cliniques. On sait ainsi que les personnes dépressives ont beaucoup de difficulté à évoquer des souvenirs spécifiques (e.g., Ridout, Dritschel, Matthews, & O'Carroll, 2016 ; Williams, 1996), de même que celles souffrant de stress post-traumatique (pour une revue, voir Moore & Zoellner, 2007). Trois mécanismes ont été décrits comme pouvant être à l'origine de ce phénomène (Williams, 2006) : une réduction du contrôle exécutif, la diminution de ressources cognitives pouvant rendre plus difficile la recherche d'un souvenir spécifique ; une tendance à la rumination, un mode de pensée qui incite à la généralisation excessive ; enfin, une stratégie de coping pour éviter les émotions fortes associées aux souvenirs spécifiques. Cette dernière explication fait débat dans la littérature puisque certains chercheurs ne montrent aucune différence d'impact émotionnel entre souvenirs spécifiques et génériques (Singer & Moffitt, 1992), et concluent même parfois à un impact réduit des souvenirs spécifiques (Philippot, Schaefer, & Herbette, 2003). La notion de

surgénéralisation va d'autant plus nous intéresser que des études récentes ont montré qu'on la retrouvait chez les populations susmentionnées lorsqu'il s'agissait d'imaginer des événements futurs. Plusieurs chercheurs font ainsi ce parallèle pour les patients atteints de stress post-traumatique (e.g., Blix & Brennen, 2011 ; Brown *et al.*, 2014) ou dépressifs (Addis, Hach, & Tippet, 2016). Addis et ses collaborateurs font d'ailleurs l'hypothèse que l'imagination d'événements futurs est encore davantage susceptible d'être affectée par la surgénéralisation : puisque par définition ils n'ont pas encore eu lieu et pourront se dérouler d'une infinité de manières différentes, la construction d'un scénario spécifique est d'autant plus difficile cognitivement.

Des techniques d'induction de spécificité ont alors été mises en place et testées pour aider les individus à évoquer de manière spécifique leur passé et leur futur (e.g., Madore, Gaesser, & Schacter, 2014 ; Madore & Schacter, 2016). En amenant les participants à leurs études à évoquer de manière spécifique des souvenirs, les auteurs réussissent à leur faire étendre cette spécificité à d'autres souvenirs ou à des expériences futures, un résultat que l'on ne retrouve pas pour une simple tâche verbale par exemple (Madore & Schacter, 2016). Dans une étude portant sur les événements futurs préoccupants (*worrisome future events*), la procédure d'induction de souvenirs spécifiques conduit à une inquiétude réduite pour le futur, et à une meilleure capacité à résoudre les problèmes susceptibles de se poser dans l'avenir (Jing, Madore, & Schacter, 2016). Pour les auteurs, un souvenir anxiogène imaginé à un niveau générique pourrait parfois être moins stressant à très court terme, mais il réduirait dans tous les cas les capacités des individus à s'extraire de cette situation négative puisqu'il ne permettrait la mobilisation d'aucun plan d'action, d'aucune stratégie, contrairement à un souvenir spécifique.

L'ensemble des études présentées jusqu'à présent nous amène à la conclusion provisoire qu'un souvenir générique est davantage lié à la définition de soi, mais qu'un souvenir spécifique, en particulier lorsqu'il renvoie à un événement négatif, doit aider les individus à former des plans d'action pour l'avenir. Deux études manipulant le rappel de souvenirs génériques ou spécifiques mais

aussi positifs ou négatifs vont nous aider à affiner nos hypothèses quant à l'impact motivationnel et comportemental de ceux-ci, et par extension des SP.

3. L'impact motivationnel et comportemental de la spécificité des souvenirs et de leur valence

La première étude qui va plus directement nous intéresser porte sur l'impact des souvenirs de réussite et d'échec génériques et spécifiques sur le sentiment d'auto-efficacité des individus, c'est-à-dire leur croyance en leur capacité à réussir dans un domaine donné, ici le domaine académique (Vanlede, Bourgeois, Galand, & Philippot, 2009). Dans cette expérience, les participants, des étudiants de première et deuxième années de Licence dans une université belge, étaient d'abord invités à prendre le temps de se relaxer puis à évoquer l'image mentale d'un souvenir de réussite ou d'un échec académique passé. La spécificité du souvenir ainsi mobilisé n'était pas manipulée mais mesurée en amont à l'aide de quatre items : « Je me rappelle du moment exact durant lequel s'est déroulé l'événement », « Je me rappelle de l'endroit exact où il a eu lieu », « Cet événement ne s'est produit qu'une fois », « Cet événement a duré moins de 24 heures »²⁹. Étaient alors considérés comme spécifiques les souvenirs pour lesquels les individus avaient répondu positivement aux quatre interrogations. Se basant sur le modèle de Conway et Pleydell-Pearce (2000), les auteurs indiquent qu'un souvenir d'échec spécifique, puisqu'il contient davantage de détails sensoriels et comportementaux, sera plus avantageux pour mettre en place des stratégies de coping et de protection de soi et donc conduira à davantage d'auto-efficacité. À l'inverse, un souvenir d'échec générique, composé d'informations trop abstraites, ne permettra pas la mise en œuvre immédiate de plans d'action pour s'en éloigner. L'hypothèse d'un impact positif des souvenirs d'échec spécifiques et d'un impact négatif des souvenirs d'échec génériques sur le sentiment d'auto-efficacité se vérifie expérimentalement. À l'inverse, les souvenirs de réussite, qu'ils soient génériques

²⁹ Notre traduction, p. 7

ou spécifiques, ne remettant pas en cause l'auto-efficacité perçue des individus, aucune différence n'est observée entre ces deux conditions.

Une seconde série d'études va nous permettre d'étendre les résultats obtenus sur le sentiment d'auto-efficacité à des mesures comportementales (Selimbegovic, Régner, Sanitioso, & Huguet, 2011). Dans deux expériences successives, les auteurs s'intéressent à l'influence des mêmes souvenirs d'échec et de réussite génériques ou spécifiques sur la performance à un test de mathématiques d'abord, et à des mesures d'intelligence notamment spatiale et verbale ensuite. Au contraire de l'étude de Vanlede et ses collaborateurs, les consignes utilisées ici permettaient non seulement de manipuler la valence mais aussi la spécificité des souvenirs rappelés. Les réponses des participants étaient ainsi amorcées en ce sens ; pour l'échec par exemple, certains devaient commencer leurs phrases par « En général, j'échoue quand ... » tandis que d'autres devaient débiter par « J'ai échoué une fois quand ... ». Les auteurs faisaient cette fois une hypothèse d'interaction entre valence et spécificité, avec l'idée qu'un souvenir spécifique serait davantage perçu comme « une exception par rapport à la règle » plutôt qu'un élément véritablement constitutif de l'identité personnelle. Leurs résultats confirment celle-ci : quelle que soit la mesure de performance utilisée, les participants dans les conditions « réussite générique » et « échec spécifique » réussissent mieux que ceux des conditions « échec générique » et « réussite spécifique ».

Les deux études développées ici présentent donc un pattern de résultats comparable en ce qui concerne les SP d'échec. Dans les deux cas, imaginer un SP d'échec spécifique conduit en effet à un sentiment d'auto-efficacité et à un niveau de performance cognitive plus élevé que celui obtenu suite à la mobilisation d'un SP d'échec générique. Pour la réussite en revanche, on n'observe pas les mêmes conséquences des SP spécifiques et génériques selon qu'on mesure leur impact sur le sentiment d'auto-efficacité et les performances. Puisque les souvenirs de réussite ne remettent pas en question l'identité et le sentiment de compétence des individus, Vanlede et ses collaborateurs montrent que le fait qu'ils soient génériques ou spécifiques n'a pas d'impact différencié sur leur sentiment d'auto-efficacité. En ce qui concerne les performances, on retrouve pourtant bien un effet

de la spécificité : un souvenir de réussite spécifique étant d'après les auteurs considéré comme une « exception par rapport à la règle », il amène les individus à craindre l'échec et donc nuit à la qualité de leur performance, par opposition à un SP de réussite générique.

II Deux études expérimentales de la spécificité des SP

A – Vue d'ensemble et hypothèses des études 2.3 et 2.4

Après avoir établi l'influence de la spécificité des souvenirs, notamment en interaction avec la valence de ceux-ci, notre objectif est d'étendre les résultats obtenus pour la mémoire autobiographique au domaine des SP. Deux études complémentaires ont été réalisées dans ce but, l'une permettant de juger de l'impact des SP sur le sentiment d'auto-efficacité et les intentions d'action, la seconde s'intéressant plus particulièrement à leur rôle dans la performance des individus, qui sera mesurée à l'aide d'une tâche de concentration. À chaque fois, les SP proposés seront induits par une procédure d'imagerie mentale, et nous croiserons deux variables indépendantes : leur spécificité et leur valence (SP de réussite et SP échec).

A partir notamment des deux études décrites ci-dessus (Selimbegovic *et al.*, 2011 ; Vanlede *et al.*, 2009), nous poserons les hypothèses suivantes, communes aux deux études de ce chapitre :

- Seuls les SP d'échec étant susceptibles de remettre en cause le sentiment d'auto-efficacité des individus, nous nous attendons à retrouver pour cette mesure le même résultat que Vanlede et ses collaborateurs, à savoir un impact négatif du seul SP d'échec générique. La condition « SP d'échec spécifique » quant à elle ne se différenciera pas des deux conditions de réussite.
- Pour les intentions d'action et pour la performance à une tâche de concentration, des mesures qui relèvent moins du sentiment de compétence des individus que de leur motivation à agir au moment présent (performance) ou pour réussir à l'avenir (intentions d'action), nous faisons cette fois l'hypothèse qu'on retrouvera le pattern de résultats de Selimbegovic et ses collaborateurs. On s'attend donc à observer une interaction entre

valence et spécificité des SP, les SP de réussite générique et d'échec spécifique conduisant à plus d'intentions d'action et de meilleures performances que les SP de réussite spécifique et d'échec générique.

Nous souhaitons naturellement confirmer que la spécificité d'un SP est bien une dimension à part entière de l'élaboration d'un SP et qu'elle ne se confond pas avec le caractère détaillé, voire avec la saillance de celui-ci. Ces deux dimensions seront donc mesurées également dans les études à venir.

B – Étude 2.3

Dans cette première étude, nous nous intéresserons d'abord à l'impact de la spécificité et de la valence des SP sur le sentiment d'auto-efficacité et les intentions d'action académiques des étudiants.

1. Méthode

1.1 Participants

Cent étudiants en deuxième année de Licence de psychologie à l'Université Rennes 2 ont participé à cette étude. Compte-tenu du SP que nous allons leur proposer d'évoquer, nous avons choisi de ne pas prendre en compte dans notre échantillon les redoublants (au nombre de 5) dont les expériences passées de réussite ou d'échec universitaire étaient susceptibles d'être très différentes et probablement plus saillantes que celles d'étudiants au parcours « classique ».

Ce sont donc finalement 95 participants que nous considérerons (74 femmes et 21 hommes), âgés au moment de la passation de 19 à 39 ans ($M = 21.1$; $ET = 2.39$). Ils étaient assignés de manière aléatoire dans les différents groupes expérimentaux.

1.2 Procédure et matériel

La participation à cette étude se faisait sur la base du volontariat. Une intervention dans tous les groupes de travaux dirigés de Licence 2 permettait de solliciter directement les étudiants, sans dévoiler réellement ni l'objet d'étude ni la méthodologie qui serait employée. En effet, dans le but de masquer autant que possible les hypothèses de notre étude, celle-ci était présentée comme « une

succession de plusieurs courtes expériences regroupées en une seule passation », une affabulation qui serait répétée par la suite lors de l'accueil des participants au laboratoire. On proposait ensuite un planning permettant à ceux qui le souhaitaient de s'inscrire dans un créneau parmi la vingtaine proposée sur la semaine suivante.

Les passations avaient lieu quelques jours plus tard dans une salle du laboratoire de psychologie sociale, le nombre d'individus présents à chaque créneau variant entre une et huit personnes. Ce regroupement ayant été effectué pour des raisons pratiques uniquement, la passation restait individualisée, les étudiants étant incités à avancer à leur rythme sans se préoccuper des autres. La distribution des deux premières parties du questionnaire se faisait au fur et à mesure mais le troisième feuillet, présenté comme totalement indépendant des recherches présentées précédemment, était rempli simultanément par tous (voir *annexe 7* pour l'ensemble des questionnaires de l'étude).

À la fin de chaque passation, les participants étaient remerciés par l'expérimentatrice, et un sachet de bonbons leur était offert dans le but de restaurer chez tous un état d'humeur positif. On proposait dans un premier temps de répondre à leurs questions, puis le débriefing détaillé était envoyé par email quelques jours plus tard, ceci pour éviter la diffusion d'informations parmi les étudiants.

1.2.1 Tâche d'imagerie mentale

La passation débutait par une tâche d'imagerie mentale, présentée comme une première étude aux participants. Adaptée de Ruvolo et Markus (1992), celle-ci les invitait à imaginer un futur soit craint, soit désiré, ceci de manière soit générique soit plus spécifique. Les participants devaient se projeter lors du premier semestre de l'année suivante en situation soit de réussite soit d'échec académique. La consigne devait également permettre de les inviter à se focaliser soit sur un moment précis au cours de cette période (réussite ou échec spécifiques), soit sur l'ensemble de la période temporelle visée (réussite ou échec génériques).

Le début de celle-ci amenait seulement la valence du soi possible : « Imaginez-vous l'an prochain, grâce au [en dépit du] travail que vous fournissez et à vos efforts, votre premier semestre se passe particulièrement bien [est catastrophique]. ». L'induction d'un niveau de spécificité se faisait grâce à la dernière phrase : « Les quelques résultats obtenus en contrôle continu sont très satisfaisants [insuffisants] » pour un soi futur générique ou « Vous venez d'ailleurs d'obtenir dans la même journée deux notes de contrôle continu très satisfaisantes [très insuffisantes] » pour un soi spécifique. Une dernière phrase incitait les étudiants à prendre quelques minutes pour imaginer leur état d'esprit « durant cette période » ou « à la fin de cette journée » et leur paragraphe de réponse, pour lequel ils disposaient d'une dizaine de lignes, était amorcé par ces mêmes termes (« pendant cette période, je ... » ou « à la fin de cette journée, je ... »).

Les consignes d'imagerie ont été bien respectées par les participants : presque tous ont effectivement débuté leur récit par la phrase d'amorce proposée et l'examen de leur production n'a conduit à l'élimination d'aucun sujet qui aurait rapporté un SP spécifique en condition générique ou un SP générique en condition spécifique.

1.2.2 Mesures

Niveau de détail

L'objectif de la rédaction d'un paragraphe durant la tâche d'imagerie était principalement d'amener les participants à mobiliser un SP conforme à nos inductions. Cependant, celui-ci nous a aussi permis de mesurer le niveau de détail de l'image évoquée par chaque participant. Comme dans le chapitre précédent, un comptage du nombre de détails (qu'ils renvoient à des actions, des pensées, des émotions, etc.) a été effectué par deux codeurs indépendants. Leur taux d'accord étant très satisfaisant ($\alpha = .97$), une moyenne des deux estimations a été effectuée.

Saillance de la situation imaginée

Après la rédaction de leur paragraphe, les participants tournaient la page pour répondre à deux items mesurant la saillance de la situation imaginée³⁰ :

- la facilité d'évocation de celle-ci (échelle de Likert en sept points, de 1 = *très difficile* à 7 = *très facile*)
- la clarté de l'image mentale produite (« En imaginant cette situation, vous avez eu l'impression de la vivre tant les images étaient claires dans votre esprit. », de 1 = *pas du tout* à 7 = *tout à fait*)

Sentiment d'auto-efficacité académique

Lorsque les participants estimaient avoir terminé le premier questionnaire, la « deuxième étude » leur était présentée sous couvert d'une enquête sur le travail des étudiants. Celle-ci visait à appréhender leur sentiment d'efficacité personnelle quant à la réussite de la Licence de psychologie. Neuf items élaborés selon les recommandations de Bandura (1977, 2006) questionnaient les étudiants sur leur capacité perçue à réaliser les tâches nécessaires pour réussir leur licence (ex. « réussir ce que les enseignants demanderont en cours », « ne pas se décourager face à d'éventuelles difficultés »). Les réponses étaient à fournir sur une échelle de Likert en sept points, de 1 = *pas du tout* à 7 = *tout à fait*.

La fiabilité de cette échelle étant très satisfaisante, avec un alpha de Cronbach de .88, la moyenne des 9 items sera utilisée dans les analyses statistiques à venir.

Intentions d'action : participation à des ateliers d'approfondissement

Après avoir remercié les participants pour leur contribution à l'étude, l'expérimentatrice leur demandait de bien vouloir prendre quelques minutes de plus pour remplir un dernier questionnaire. Celui-ci était présenté comme une enquête du département de psychologie qu'elle était chargée de

³⁰ Deux autres mesures présentées ici, la probabilité de réalisation du SP et la distance temporelle perçue de celui-ci, n'ont pas été utilisées dans la suite des traitements.

faire passer aux étudiants rencontrés au cours de ses passations. Le formulaire les interrogeait sur un prétendu projet pédagogique qui pourrait voir le jour à la prochaine rentrée universitaire : des ateliers d'approfondissement des cours vus en Licence 2 et de préparation à l'année de Licence 3 seraient organisés la semaine précédant la rentrée pour tous les étudiants volontaires. Parmi un certain nombre de questions de remplissage devant renforcer la crédibilité de cette enquête officielle, un item mesurait l'intérêt des étudiants pour ces ateliers, avec une échelle de Likert en sept points, de 1 = *je ne serais pas du tout intéressé(e)* à 7 = *je serais très intéressé(e)*.

Pour renforcer l'indépendance entre ce questionnaire et les précédents, ce dernier était présenté comme anonyme puisqu'aucune information signalétique n'y était demandée (l'appariement avec les feuillets récoltés précédemment pouvant se faire facilement au moment de la collecte des questionnaires à la fin de la passation).

Informations signalétiques

Les informations signalétiques classiques (genre et date de naissance) étaient récoltées à la fin des deux premiers questionnaires. La date de naissance des participants nous permettait d'avoir accès en respectant leur anonymat aux notes qu'ils avaient obtenues lors des examens terminaux du semestre précédent. Leur moyenne (une note sur 20) pouvait ainsi permettre de contrôler leur niveau de performance académique initial. Bien que les participants aient été assignés de manière aléatoire dans les quatre groupes expérimentaux, nous avons pris soin de vérifier par une ANOVA à un facteur l'absence de différence entre les conditions quant à cette performance initiale ($F(1, 85) = .970, ns$).

2. Résultats

2.1 Analyses descriptives et corrélations

Le *tableau 17* présente les moyennes et les écarts-types de l'ensemble des mesures de l'étude, ainsi que les liens qu'elles entretiennent. On peut tout d'abord noter que les participants à l'étude ont donné en moyenne 12 détails dans le paragraphe décrivant le SP qu'ils ont imaginé ($ET =$

4.04, $Min = 5$, $Max = 21.5$). S'agissant des caractéristiques associées au SP mobilisé, il semble que les étudiants aient jugé le SP évoqué comme modérément proche temporellement, relativement facile à imaginer, plutôt probable et associé à une image mentale claire. Les moyennes associées au sentiment d'auto-efficacité et surtout à la mesure d'intentions d'action sont élevées (4.63 et 5.49 sur une échelle en sept points).

On note des corrélations significatives entre les différentes mesures associées au SP. Le nombre de détails du SP imaginé est par exemple relié positivement à la clarté de l'image mentale ainsi produite ($r = .209$, $p < .05$). On remarque aussi que le sentiment d'auto-efficacité est de manière assez logique bien corrélé avec le niveau académique des participants ($r = .250$, $p = .018$) : nous contrôlerons donc cette variable lorsque nous testerons l'influence des conditions expérimentales sur le sentiment d'auto-efficacité.

2.2 Spécificité, nombre de détails associés et saillance du SP

2.2.1 Nombre de détails associés

Notre objectif en choisissant les consignes d'induction des quatre conditions expérimentales était de manipuler, en plus de leur valence, la spécificité des SP. Nous souhaitions dissocier cette variable du caractère détaillé du SP imaginé qui avait fait l'objet de nos deux études précédentes. Comme dans le chapitre précédent, nous avons donc mesuré le nombre de détails donnés par les participants dans chacune des conditions expérimentales.

Chapitre 8 – Rôle de la spécificité des SP dans leur impact motivationnel et comportemental

Tableau 17 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2.3, moyennes et écarts-types

	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Nombre de détails	12.13	4.04	1							
2. Facilité imagerie	5.05	1.39	.053	1						
3. Clarté image mentale	5.13	1.46	.209*	.175†	1					
4. Sentiment d'auto-efficacité	4.69	.97	-.094	.091	.104	1				
5. Intérêt ateliers	5.57	1.19	.005	.156	.322**	.118	1			
6. Genre			.191†	-.182†	-.137	-.075	-.13	1		
7. Age	21.1	2.39	-.097	-.032	-.056	.137	.129	.091	1	
8. Niveau académique	11.33	2.27	.244*	-.182†	-.086	.250*	-.043	.220*	-.250*	1

Note. N = 95. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Un test de Shapiro-Wilk ne permettant pas de confirmer la normalité de la distribution des données dans l'ensemble des conditions expérimentales, une transformation logarithmique de la variable a été opérée pour remédier à ce problème (Field, 2013). Cette nouvelle variable est distribuée normalement dans toutes ses conditions ($W_{RG}(20) = .955, p = .445$; $W_{RS}(21) = .965, p = .621$; $W_{EG}(24) = .957, p = .380$; $W_{ES}(25) = .920, p = .051$). L'homogénéité des variances étant également respectée, nous avons réalisé une ANOVA croisant les deux VI de l'expérience (spécificité et valence du SP imaginé). Celle-ci nous permet de conclure à une absence d'effet de l'interaction entre les deux variables, $F(1, 91) = .186, ns$, mais aussi de chacune d'entre elles prise séparément, $F(1, 91) = 2.46, ns$ et $F(1, 91) = 1.13, ns$ respectivement. Cette absence d'effet nous conduit à écarter l'hypothèse selon laquelle notre manipulation expérimentale aurait fait varier non seulement la spécificité mais aussi le niveau de détail donné dans chaque condition, ce qui aurait pu compliquer l'interprétation des résultats obtenus.

2.2.2 Saillance du SP

Nous souhaitons également distinguer la spécificité d'un SP de la saillance de celui-ci, que nous mesurons avec un item de facilité de l'imagerie et un renvoyant à la clarté de l'image ainsi produite. Ces deux dimensions n'étant que tendanciellement corrélées dans cette étude ($r = .175, p = .09$), nous les avons analysées séparément. La distribution des données n'étant pas normale pour ces deux variables, et aucune transformation ne permettant d'y remédier, des tests non paramétriques ont été réalisés.

Pour la facilité de l'imagerie tout d'abord, le test de Kruskal-Wallis qui nous permet de comparer les quatre conditions de l'étude n'est pas significatif, $H(3) = 5.54, ns$. En ce qui concerne la clarté de l'image mentale produite par les sujets, ce test est également non-significatif $H(3) = 4.94, ns$. Aucune différence n'est donc constatée entre les groupes expérimentaux en termes de facilité d'imagination de la situation ou de clarté de l'image mentale produite : la manipulation de spécificité et de valence des SP ne s'est pas accompagnée d'un effet sur la saillance de ceux-ci.

2.3 Test des hypothèses

2.3.1 Effet de la spécificité et de la valence sur le sentiment d'auto-efficacité

Nous faisons l'hypothèse que la condition « échec générique » se distinguerait par le bas des trois autres conditions expérimentales. Pour tester précisément cette prédiction, une analyse en contrastes orthogonaux a été réalisée (Brauer & McClelland, 2005), en tenant compte en covariable du niveau universitaire des participants. Le premier contraste oppose la condition « échec générique » aux trois autres conditions, tandis que le second compare les deux conditions de SP de réussite (générique et spécifique). Enfin, le troisième oppose la condition « échec spécifique » aux deux conditions de réussite. Comme attendu, seul le premier contraste est significatif, $F(1,84) = 7.84$, $p = .006$. Les moyennes pour les quatre conditions ont été estimées avec une valeur de covariable fixée à 10.57. Comme représenté graphiquement sur la *figure 5*, elles confirment que les participants ayant imaginé un échec générique ($M = 4.18$, $ES = 0.19$) ont un sentiment d'auto-efficacité inférieur à ceux ayant imaginé une réussite, qu'elle soit générique ($M = 4.68$, $ES = 0.21$) ou spécifique ($M = 4.85$, $ES = 0.20$), ou encore à ceux ayant visualisé un échec spécifique ($M = 4.81$, $ES = 0.18$).

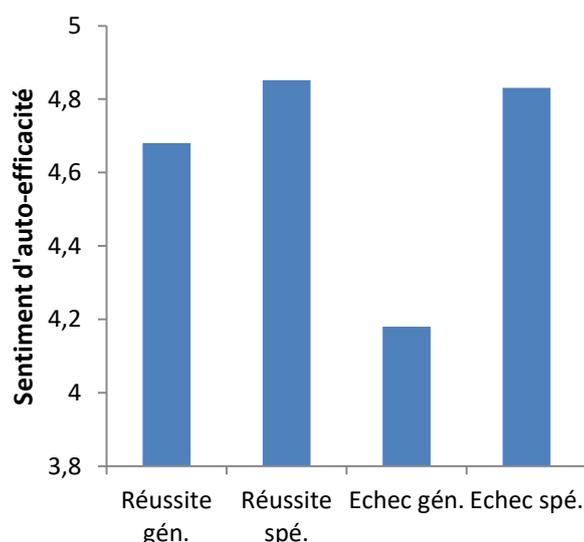


Figure 5 : Sentiment d'auto-efficacité en fonction des conditions expérimentales

2.3.2 Effet de la spécificité et de la valence sur l'intérêt pour les ateliers d'approfondissement

L'hypothèse de normalité de la distribution des données n'étant pas respectée pour cette variable, nous l'avons analysée à l'aide d'un modèle linéaire généralisé pour données ordinales avec une fonction de lien logit. Celui-ci montre un effet significatif de l'interaction spécificité / valence (χ^2 Wald = 4.14, $p < .05$). Afin d'interpréter cet effet, la *figure 6* présente le pourcentage de participants qui ont, dans chaque condition, donné une réponse supérieure à 5 sur l'échelle de réponse en sept points qui leur était proposée. On y retrouve le pattern attendu, à savoir que les sujets en conditions « réussite générique » et « échec spécifique » sont plus nombreux à exprimer beaucoup d'intérêt pour les ateliers proposés, par comparaison aux participants des conditions « réussite spécifique » et « échec générique ».

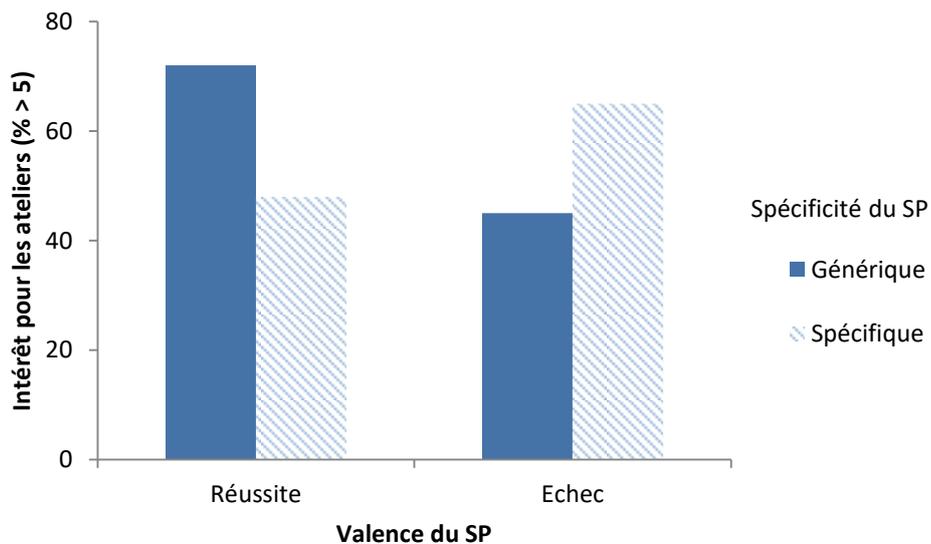


Figure 6 : Pourcentage de participants ayant choisi une réponse supérieure à 5 sur la mesure d'intérêt pour les ateliers, selon la valence et la spécificité du SP

3. Résumé et discussion de l'étude 2.3

Cette première étude a d'abord permis de valider la manipulation de la spécificité des SP par une tâche d'imagerie mentale. Les productions écrites des sujets ont en effet été tout à fait conformes à nos attentes, aucune ambiguïté entre générique ou spécifique n'ayant été relevée à la lecture de celles-ci. Nous avons également justifié notre parti-pris de dissocier spécificité et caractère détaillé des SP. En effet, le nombre de détails donné par les participants ne change pas dans les quatre conditions : ce n'est donc pas ce que nos consignes ont fait varier et, en dépit de l'amalgame souvent repéré dans la littérature, un SP spécifique n'est pas nécessairement un SP détaillé. La spécificité n'a pas non plus d'impact sur la saillance auto-rapportée du SP : un soi futur peut donc tout à fait être générique sans qu'il soit difficile à imaginer ou qu'il produise chez les sujets une image trop vague.

Concernant la mesure du sentiment d'auto-efficacité, seule la condition d'échec générique se distingue par le bas des trois autres : ce résultat valide notre première hypothèse, puisqu'on retrouve bien le pattern obtenu par Vanlede et ses collaborateurs (2009). Ainsi, il semble bien que seule l'imagination d'un SP d'échec générique ait influencé négativement la confiance des sujets en leurs capacités académiques. On obtient également le pattern attendu sur la mesure d'intentions d'action (dans notre étude, l'intérêt pour des ateliers d'approfondissement) : les participants en conditions « réussite générique » et « échec spécifique » souhaitent davantage s'inscrire à ces ateliers que ceux des deux autres conditions.

Cette étude ne nous a pas permis de tester l'ensemble de nos hypothèses puisqu'elle ne comportait pas de mesure de performance : l'expérience présentée ci-après vise à combler ce manque, avant de pouvoir discuter l'ensemble de nos résultats de manière plus approfondie.

C – Étude 2.4

Notre objectif dans la mise en place de cette seconde étude était de tester l'effet de la spécificité et de la valence des SP sur une mesure de performance, ainsi que sur une mesure de motivation un peu différente de celle utilisée précédemment. La première expérience ayant permis

de valider la procédure que nous avons imaginée, nous essaierons de rester le plus proche possible de celle-ci, en gardant en particulier la même population et les mêmes consignes d'imagerie.

Comme précédemment, nous faisons l'hypothèse pour les deux mesures d'un effet d'interaction entre valence et spécificité des SP : les conditions « réussite générique » et « échec spécifique » devraient conduire à une meilleure performance et à davantage de motivation que les conditions « réussite spécifique » et « échec générique ».

1. Méthode

1.1 Participants

105 étudiants en deuxième année de Licence de psychologie à l'Université Rennes 2 ont participé à cette étude. Comme dans l'expérience précédente, nous avons choisi de ne pas prendre en compte les redoublants (8 personnes). De plus, les questionnaires de deux personnes n'ont pas pu être exploités, ceux-ci n'ayant pas bien compris les consignes de la tâche de performance.

Notre échantillon se compose donc finalement de 95 étudiants (82 femmes et 13 hommes). Ils étaient âgés au moment de la passation de 18 à 43 ans ($M = 21.03$; $ET = 3.26$).

1.2 Procédure et matériel

Comme pour l'étude précédente, la participation à cette seconde étude était volontaire, les participants étant invités à s'y inscrire lors d'un passage dans les travaux dirigés de Licence 2. À nouveau, celle-ci était présentée à plusieurs reprises comme une succession de plusieurs expériences regroupées pour des raisons pratiques et sans lien direct entre elles (voir *annexe 8*).

Les passations avaient lieu dans les mêmes conditions que précédemment, les participants étant accueillis individuellement ou par petits groupes (9 personnes au maximum) dans une salle du laboratoire. Chaque étudiant était invité à avancer à son rythme, tout en étant prévenu qu'une tâche chronométrée nécessiterait l'attention simultanée de tous les participants présents.

À la fin de la passation, les participants étaient informés qu'ils recevraient un débriefing quelques jours plus tard par email, et étaient invités à choisir un sachet de bonbons pour les remercier de leur venue.

1.2.1 Tâche d'imagerie mentale

L'expérience débutait avec la même tâche d'imagerie mentale que celle utilisée dans l'étude précédente. Pour rappel, l'énoncé, adapté de celui utilisé par Ruvolo et Markus (1992), permettait d'amorcer chez les participants quatre SP différents : réussite générique, réussite spécifique, échec générique et échec spécifique. Une dizaine de lignes étaient prévues pour la réponse, amorcée à chaque fois par « pendant cette période, je ... » ou « à la fin de cette journée, je ... » selon les conditions expérimentales.

1.2.2 Mesures

Saillance de la situation imaginée

Une fois la rédaction de leur réponse terminée, les participants remplissaient deux échelles de Likert mesurant la saillance de la situation imaginée³¹ :

- la facilité d'imagination de celle-ci (de 1 = *très difficile* à 7 = *très facile*)
- la clarté de l'image mentale invoquée (de 1 = *pas claire du tout* à 7 = *très claire*)

Tâche de performance

Pour mesurer la performance des sujets après l'induction des différents SP, nous avons utilisé une tâche de concentration, dont nous supposons qu'elle réagirait à la manipulation expérimentale sans faire appel à des connaissances ou capacités antérieures que nous n'avions pas la possibilité de mesurer en amont.

Cette tâche était présentée comme une étude indépendante mais censée « évaluer et mesurer les capacités de concentration, capacités qui déterminent de façon importante la réussite

³¹ Une mesure de probabilité de la situation imaginée insérée ici n'a pas été utilisée dans la suite des traitements statistiques.

aux examens ». Cette précision était nécessaire afin que l'exercice présente une certaine pertinence pour aider à l'atteinte ou l'évitement du SP envisagé antérieurement. Il s'agissait d'une tâche de barrage, pour laquelle les participants devaient rayer tous les « e » d'une suite de lettres, à condition que ceux-ci soient suivis d'une consonne. Le temps imparti était de six minutes, et la consigne précisait que l'objectif était « d'aller le plus rapidement possible, tout en faisant le moins d'erreurs possibles ». Après une ligne d'essai corrigée en commun pour vérifier la compréhension de l'exercice, un chronomètre était lancé et tous les participants réalisaient la tâche parallèlement. La nature de la tâche et la longueur du document fourni aux participants assuraient qu'aucun ne pourrait terminer l'exercice avant la fin du chronométrage, et qu'il serait difficile pour eux d'estimer même subjectivement la qualité de leur performance.

À partir de cet exercice, nous avons décidé de combiner les informations obtenues (nombre de « e » correctement barrés et nombre d'erreurs) pour créer un indice de performance relatif à la proportion de lettres correctement barrées : *correctement barrés / (correctement barrés + omissions)*. Cet indice sera utilisé dans les analyses statistiques à venir.

Motivation par rapport à la tâche

Lorsque les participants avaient fini la tâche de concentration, ils devaient répondre à deux questions mesurant leur motivation par rapport à cet exercice :

- la première mesurait l'intérêt qu'ils avaient porté à la tâche, sur une échelle de Likert en 7 points (de 1 = *pas du tout intéressante* à 7 = *tout à fait intéressante*),
- la seconde visait à estimer leur désir de continuer à s'entraîner sur d'autres exercices de ce type pour améliorer leurs capacités de concentration (de 1 = *je ne souhaite pas du tout continuer* à 7 = *je souhaite tout à fait continuer*).

Informations signalétiques

Les informations signalétiques classiques (genre et date de naissance) étaient récoltées à la fin des deux premiers questionnaires et permettait d'avoir accès à la moyenne qu'ils avaient obtenue

aux examens du semestre précédent, qui permettra de contrôler leur niveau de performance académique initial. Bien que les participants aient été assignés de manière aléatoire dans les conditions expérimentales, une ANOVA à un facteur a été réalisée pour vérifier l'absence de différence entre les groupes quant à ce niveau universitaire ($F(1, 89) = .067, ns$).

2. Résultats

2.1 Analyses descriptives et corrélations

Le *tableau 18* présente les moyennes et les écarts-types de l'ensemble des mesures de l'étude, ainsi que leurs corrélations. On remarque d'abord que les participants ont trouvé les SP proposés relativement faciles à imaginer et ont jugé qu'ils en avaient une image claire. Ces deux caractéristiques sont bien corrélées entre elles ($r = .667, p < .001$).

On peut ensuite noter que la performance des participants à la tâche de concentration est très bonne puisqu'elle est en moyenne de .94 sur un maximum possible de 1 ($ET = .05, Min = .71, Max = 1$). On note une corrélation significative avec leur niveau académique ($r = .222, p < .05$), il conviendra donc de prendre celui-ci en compte au moment d'analyser cette variable.

Enfin, les mesures de motivation par rapport à la tâche sont très corrélées entre elles ($r = .700, p < .001$), sans paraître reliées à d'autres variables. La moyenne des participants pour la variable « intérêt pour la tâche » est proche de la moyenne théorique de l'échelle, tandis que ceux-ci semblent être plutôt motivés à continuer à s'entraîner sur ce type d'exercice.

Tableau 18 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2.4, moyennes et écart-types

	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Facilité imagerie	5.47	1.34	1							
2. Clarté de l'image mentale	5.29	1.51	.667**	1						
3. Performance à la tâche	.88	.11	-.155	-.181	1					
4. Intérêt pour la tâche	3.45	1.86	.052	.100	.00	1				
5. Désir de continuer à s'entraîner	4.46	2.08	.140	.164	.072	.700**	1			
6. Genre			-.183	-.026	.111	-.151	-.059	1		
7. Age	21.03	3.26	.063	.055	.013	.111	.095	-.066	1	
8. Niveau académique	10.67	1.92	-.106	-.101	.232*	-.128	-.101	.127	.154	1

Note. N = 95. † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

2.2 Spécificité et saillance du SP

Comme dans l'étude précédente, nous disposons de deux mesures de la saillance du SP, sa facilité d'imagination et la clarté de l'image ainsi produite. Contrairement à celle-ci en revanche, ces deux caractéristiques sont ici bien corrélées ($r = .667, p < .001$), rendant possible la création d'un score de saillance correspondant à la moyenne des deux items.

Les données n'étant pas distribuées normalement pour cette variable, la comparaison entre les quatre conditions a été réalisée à l'aide d'un test de Kruskal-Wallis. Celui-ci n'est pas significatif, $H(3) = 3.39, ns$. À nouveau, les quatre SP proposés ne diffèrent donc pas en termes de saillance, quel que soit leur niveau de spécificité.³²

2.3 Test des hypothèses

2.3.1 Effets de la spécificité et de la valence sur la mesure de performance

Les corrélations indiquant un lien entre la performance à la tâche et le niveau académique des participants, nous avons utilisé une analyse de régression afin de pouvoir appréhender d'éventuels effets d'interaction de cette variable avec les conditions expérimentales. Pour ce faire, les variables « spécificité » et « valence » ont été recodées (-1 et 1), et les termes d'interaction calculés après avoir centré-réduit la note correspondant au niveau académique des participants. Le *tableau 19* présente le modèle ainsi obtenu, qui atteint bien le seuil de significativité ($R^2 = .512, F(7, 85) = 4.3, p < .01$). On y observe un effet positif du niveau académique ainsi qu'un effet d'interaction simple entre la valence du SP et sa spécificité, ces deux effets étant nuancés par une interaction d'ordre 2 entre la spécificité, la valence et le niveau académique.

³² En l'absence de différence entre les conditions expérimentales en termes de saillance du SP et selon les résultats obtenus dans l'étude précédente, nous n'avons pas jugé nécessaire dans cette étude de vérifier à nouveau l'indépendance entre la variable spécificité et le nombre de détails évoqués.

Tableau 19 : Modèle de régression de l'impact de la spécificité du SP, de sa valence et du niveau académique sur la performance à la tâche de concentration

	B	SE B	β	p
Constante	.943	.005		.000
Valence	.006	.005	.125	<i>ns</i>
Spécificité	-.001	.005	-.014	<i>ns</i>
Niveau académique	.012	.005	.250	.011
Valence*Spécificité	.010	.005	.192	.044
Valence*Niveau	.001	.005	.024	<i>ns</i>
Spécificité*Niveau	.007	.005	.140	<i>ns</i>
Valence*Spécificité*Niveau	-.018	.005	-.367	.000

La *figure 7* présente graphiquement les effets obtenus d'une part pour les étudiants au niveau académique faible (moins un écart-type par rapport au niveau moyen) et d'autre part pour ceux dont le niveau académique est élevé (plus un écart-type par rapport au niveau moyen). Elle permet de constater que l'interaction d'ordre 2 observée résulte d'un impact différencié des SP d'échec spécifiques et génériques en fonction du niveau académique. Alors que, conformément à nos attentes, la mobilisation d'un SP d'échec générique semble avoir des effets délétères sur la performance des étudiants de niveau académique faible, c'est la condition de SP d'échec spécifique qui est associée à la performance la plus basse chez les étudiants de niveau académique élevé. On ne note en revanche pas de différence entre les deux conditions de SP de réussite et ce quel que soit le niveau académique des participants : l'hypothèse d'un effet négatif d'un SP de réussite spécifique n'est donc pas étayée ici.

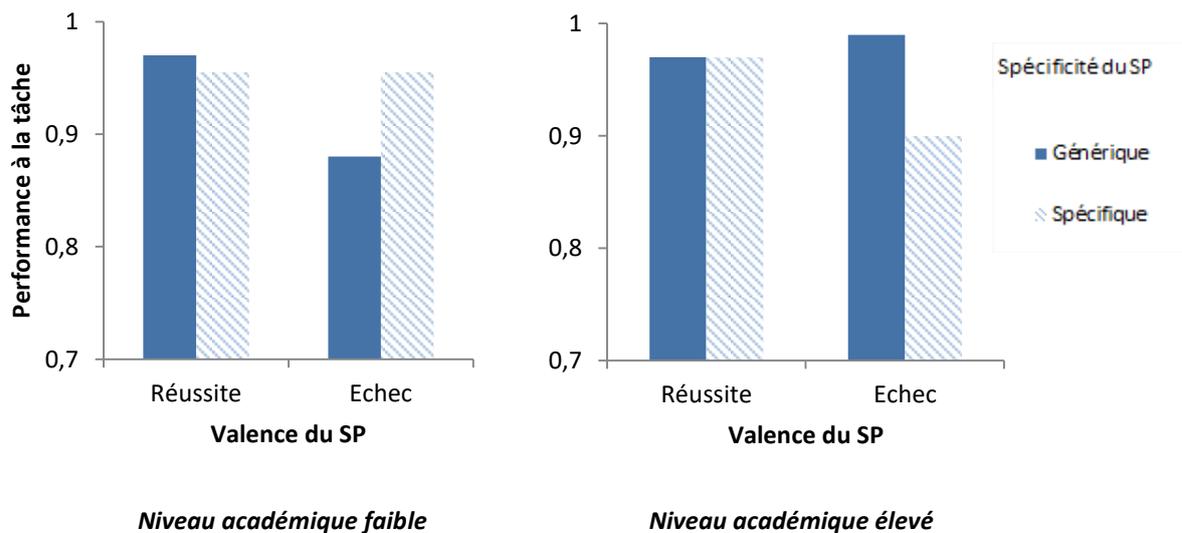


Figure 7 : Effet de la valence et de la spécificité du SP sur la performance à la tâche de concentration chez les participants de niveau académique faible (à gauche) et élevé (à droite)

Afin d'explorer plus avant cette interaction, nous avons également réalisé une analyse en deux sous-plans, pour tester l'interaction entre spécificité du SP et niveau universitaire dans les deux conditions de réussite ($R^2 = .360$, $F(7, 85) = 3.46$, $p = .091$) puis dans les deux conditions d'échec ($R^2 = .583$, $F(3, 39) = 6.68$, $p < .001$). Comme nous pouvions l'anticiper au regard de la *figure 7*, seul ce second modèle révèle un effet significatif de l'interaction ($\beta = .497$, $p < .001$). Une analyse en pente simples indique que la relation positive entre niveau académique et performance à la tâche est significative dans la condition « SP d'échec générique » ($\beta = .506$, $p < .001$) : plus les étudiants ont un niveau académique faible, plus le SP générique est défavorable pour la performance à la tâche de concentration. Dans la condition « échec spécifique », l'effet de la moyenne n'atteint pas le seuil de significativité ($\beta = -.198$, $p = .139$). Ces résultats sont illustrés dans la *figure 8*. On peut donc conclure qu'un SP d'échec générique est particulièrement décourageant pour des étudiants en difficulté, mais qu'il est moins défavorable pour ceux qui ont un meilleur niveau universitaire. Un SP spécifique à l'inverse semble être davantage motivant pour les étudiants les moins forts académiquement.

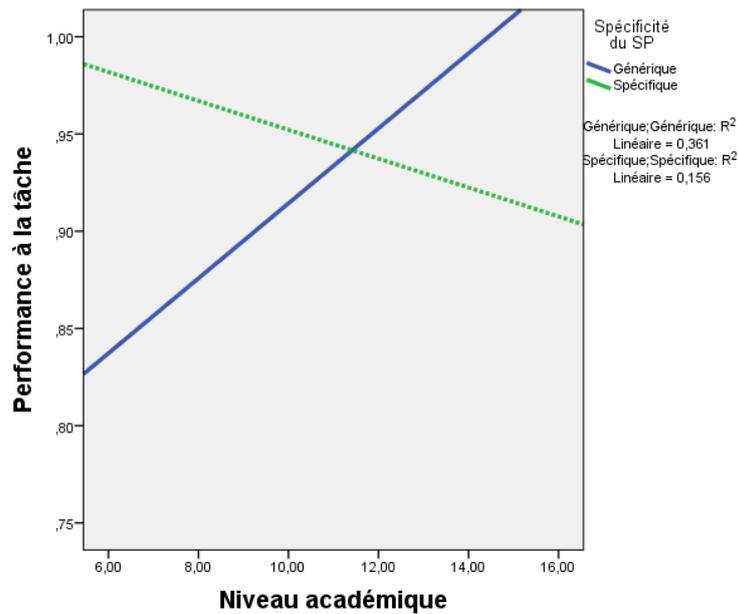


Figure 8 : Performance à la tâche de concentration en fonction du niveau académique et de la spécificité du SP d'échec

2.3.2 Effets de la spécificité et de la valence sur la motivation par rapport à la tâche

Pour chacune des deux variables, les tests de Shapiro-Wilk ne permettent pas de conclure à la normalité de la distribution des données. Celles-ci seront analysées successivement à l'aide d'un modèle linéaire généralisé pour données ordinales avec fonction de lien probit.

Concernant l'intérêt pour la tâche de concentration, le modèle montre un effet significatif de l'interaction spécificité / valence (χ^2 Wald = 4.25, $p < .05$). La figure 9, en présentant le pourcentage de participants qui ont, dans chaque condition, donné une réponse supérieure à 4 nous permet d'interpréter cette interaction : conformément à nos attentes, les sujets ayant imaginé une réussite générique ou un échec spécifique sont plus nombreux à exprimer de l'intérêt pour la tâche.

La même analyse pour la mesure du désir de continuer à s'entraîner sur ce type de tâche ne permet pas de retrouver cet effet d'interaction (χ^2 Wald = 1.76, ns). La distribution de la variable paraissant bimodale, avec des participants massés non seulement à droite mais aussi à gauche de l'échelle, un second modèle linéaire généralisé a été testé en recodant cette variable selon deux catégories seulement (participants ayant donné une réponse inférieure ou égale à 4 vs. participants

ayant donné une réponse supérieure à 4). En procédant de cette façon, on obtient un effet tendanciel de l'interaction (χ^2 Wald = 3.38, $p = .066$). Le pattern observé ici est le même que précédemment : les étudiants ayant imaginé une réussite générique ou un échec spécifique souhaitent davantage continuer à s'entraîner pour améliorer leurs capacités de concentration, à l'inverse de ceux qui ont imaginé un échec générique ou une réussite spécifique.

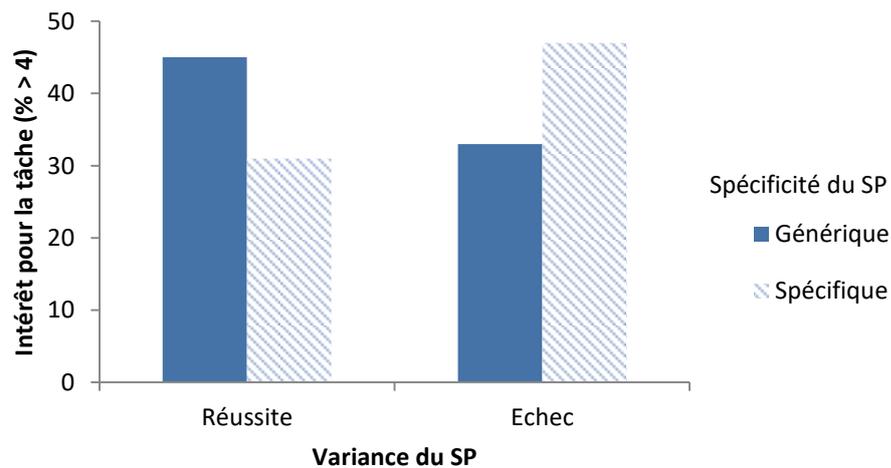


Figure 9 : Pourcentage de participants ayant choisi une réponse supérieure à 4 sur la mesure d'intérêt pour la tâche, selon la valence et la spécificité du SP

3. Résumé et discussion de l'étude 2.4

Cette étude reprenant exactement les consignes d'imagerie utilisées précédemment, on retrouve les mêmes résultats quant aux caractéristiques associées à celles-ci : les SP proposés sont globalement jugés faciles à imaginer et produisent une image claire dans l'esprit des participants, sans qu'aucune différence n'apparaisse entre les quatre conditions expérimentales. Ces deux dimensions de la saillance des SP sont pourtant corrélées dans cette étude, alors qu'elles ne l'étaient que tendanciellement dans l'étude précédente. La production des sujets ayant pourtant été comparable par ailleurs, il est difficile d'expliquer cette différence, que de prochaines études devront s'atteler à comprendre en continuant à les mesurer conjointement sur d'autres types de SP.

Nous faisons l'hypothèse d'un pattern d'interaction pour la mesure de concentration, avec une meilleure performance pour les sujets en condition « réussite générique » et « échec spécifique ». Celui-ci n'est pas exactement obtenu dans cette étude puisque nous avons remarqué une interaction d'ordre 2 entre la spécificité des SP, leur valence et le niveau académique des participants. Pour résumer les résultats présentés ci-dessus, il semble qu'un SP d'échec générique soit particulièrement défavorable aux étudiants déjà en difficulté à l'université, alors que les meilleurs étudiants possèdent les ressources nécessaires pour rebondir positivement après cette imagerie.

Pour la motivation par rapport à la tâche en revanche, on retrouve bien le pattern attendu et déjà obtenu dans l'étude précédente : les étudiants dans les conditions « réussite générique » et « échec spécifique » paraissent plus intéressés par l'exercice que ceux des conditions « réussite spécifique » et « échec générique ». On retrouve de manière tendancielle cette même interaction sur la seconde mesure, le désir de continuer à s'entraîner pour améliorer ses capacités de concentration.

III Discussion du chapitre 8

Pour résumer les résultats obtenus dans ce chapitre, quatre constatations peuvent être rappelées ici. Tout d'abord, le parallèle entre souvenirs autobiographiques et SP en ce qui concerne leur spécificité a été démontré. Comme pour les souvenirs, il est possible d'induire des SP spécifiques ou génériques sans jouer simplement sur leur niveau de détail, un résultat contraire à ce que laisse entendre la littérature sur les SP dans laquelle les deux notions sont, sinon confondues, très fortement associées. Dans notre étude, SP génériques et spécifiques ne se différencient pas quant à leur facilité d'imagination ou à la clarté de l'image qu'ils produisent chez les participants, un résultat conforme à certaines études sur la mémoire autobiographique (e.g., Philippot *et al.*, 2003). Notons tout de même les interactions relevées avec le niveau académique des participants : une interaction simple avec la valence du SP évoqué dans la première étude et une interaction d'ordre 2 avec la valence et la spécificité dans la seconde. Celles-ci suggèrent l'importance de considérer la globalité

de l'histoire et des circonstances présentes d'un individu pour interpréter la signification et l'impact motivationnel et comportemental d'un SP.

Conformément à l'étude de Vanlede et ses collaborateurs (2009), nous avons montré tout d'abord que seul un SP d'échec générique avait un impact négatif sur le sentiment d'auto-efficacité d'un individu, comparativement aux trois autres SP (de réussite ou d'échec spécifique) qui ne se différencient pas significativement entre eux. Un SP négatif et générique semble donc posséder le pouvoir de remettre en cause la vision qu'une personne a d'elle-même et de ses capacités alors qu'un SP négatif spécifique n'aboutit pas à cette même remise en cause. Alors qu'un SP d'échec spécifique permet de mobiliser rapidement des stratégies de coping pour préserver l'image de soi-même, en le considérant par exemple comme une exception à la règle, un SP générique n'offre pas de possibilité de se rassurer et influence donc négativement le sentiment de compétence des individus.

Toujours en accord avec notre hypothèse basée sur les travaux sur la mémoire autobiographique (Selimbegovic *et al.*, 2011), nos résultats soulignent un pattern plus complexe en ce qui concerne les intentions d'action, qu'elles soient assez spécifiques (s'intéresser à des exercices pour améliorer ses capacités de concentration) ou plus générales et à plus long terme (s'inscrire à des ateliers d'approfondissement des contenus vus en cours). Pour ces mesures, les SP de réussite générique et d'échec spécifique sont les plus motivants, au contraire des SP d'échec générique et de réussite spécifique, ceux-ci ne permettant visiblement pas d'activer chez les participants des stratégies comportementales pour les atteindre ou les éviter.

Enfin, notre mesure de performance a permis de valider partiellement seulement l'hypothèse que nous avons posée au préalable, selon laquelle nous retrouverions l'interaction observée pour les intentions d'action. Une interaction d'ordre supérieur entre les SP imaginés et le niveau académique des étudiants existe en effet : un SP d'échec générique est d'autant plus défavorable que le niveau universitaire des étudiants est faible, alors qu'un SP d'échec spécifique semble à l'inverse bénéficier à ces derniers. Pour les étudiants les plus en difficulté, c'est donc plutôt

le pattern d'interaction que nous avons observé pour le sentiment d'auto-efficacité que nous retrouvons : seul le SP d'échec générique influence négativement leur performance, alors qu'un SP d'échec spécifique est tout aussi motivant qu'un SP de réussite. Il est probable que ces étudiants soient ceux pour lesquels le SP d'échec ait le plus résonné avec leurs expériences antérieures, et qui ont donc été le plus influencés par celui-ci tout au long de l'expérience. Notons tout de même que la tâche que nous avons choisie, dans le but qu'elle soit accessible à tous sans faire appel à des connaissances préalables, n'était pas vraiment similaire à celle utilisée par Selimbegovic et ses collaborateurs. Ceux-ci se basent en effet sur des problèmes de mathématiques, spatiaux ou verbaux correspondant au niveau des participants de leur étude. Ils n'obtiennent d'ailleurs de résultats significatifs que sur la deuxième partie de leur test, celle qui comprend les items les plus difficiles. On peut alors remettre en cause notre choix de mesure de performance : une tâche plus compliquée, ou peut-être simplement plus longue aurait peut-être pu permettre de mettre en évidence le pattern de résultats que nous attendions sur l'ensemble des participants, avec une distinction entre des sujets désengagés en condition « échec générique » et d'autres retrouvant des ressources motivationnelles après un SP d'échec spécifique. De la même façon, il est possible que les participants de la condition « réussite spécifique », qui ne diffère pas dans notre étude de la condition générique censée pourtant être plus motivante, n'aient pas eu à puiser réellement dans leurs ressources pour résoudre cette tâche trop facile, alors qu'une augmentation de son niveau de difficulté aurait pu révéler leur manque d'implication. Cette piste d'explication reste à creuser dans de futures recherches, en faisant varier le type de mesure de performance utilisé.

Malgré des résultats qui demanderont à être approfondis en particulier sur cette mesure de performance, nous pouvons néanmoins dégager le profil motivationnel et comportemental associé à chaque type de SP, que nous tenterons de résumer ici.

Les SP de réussite générique tout d'abord semblent être indiscutablement les plus favorables pour les sujets. Après avoir imaginé ceux-ci, ils font preuve de confiance en leurs capacités, avec un

sentiment d'auto-efficacité élevé. Leur performance à la tâche de concentration est bonne, aucune considération interférente, aucun doute ne venant remettre en cause leur application pour réussir celle-ci. Enfin, cette vision de soi dans un futur globalement très positif est une véritable ressource motivationnelle puisqu'elle pousse les participants à s'impliquer dans des actions à plus long terme, en s'inscrivant à des ateliers pour continuer de progresser par exemple.

La situation des SP de réussite spécifique est plus complexe. Comme après avoir imaginé une réussite générique, les participants ont un sentiment d'auto-efficacité élevé, rien ne venant les faire douter de leurs capacités. De la même façon, leur performance est bonne, leur concentration optimale. Pourtant ces individus ne se sentent pas motivés à mettre en place des stratégies au-delà de la situation immédiate de passation de l'expérience : tout se passe comme si ce SP était relativement motivant à court terme mais pas suffisant pour déclencher des comportements appropriés pour l'atteindre par la suite.

Pour revenir à un SP dont les effets sont univoques, tentons maintenant d'interpréter les résultats obtenus chez les participants ayant imaginé un SP d'échec générique. Celui-ci est d'abord le seul qui vient mettre à tel point en doute leurs capacités et leur image d'eux-mêmes à l'université qu'il conduit à une baisse immédiate de leur sentiment d'auto-efficacité académique. La performance à la tâche de concentration est affectée négativement pour les participants de faible niveau universitaire, comme si les pensées interférentes négatives associées au SP étaient telles qu'elles handicapaient la performance. Enfin, le réel désengagement de ces participants est visible dans les mesures d'intentions d'action, ce SP ne leur fournissant pas les ressources nécessaires pour s'impliquer dans des stratégies à plus long terme pour l'éviter.

Enfin, les SP d'échec spécifique conduisent, comme les SP de réussite spécifique, à une interprétation un peu plus contrastée. On remarque tout d'abord qu'ils n'ont pas d'influence sur l'efficacité personnelle des participants, peut-être en raison de leur caractère « d'exception par rapport à la règle » : une seule expérience d'échec ne peut remettre en cause une vaste majorité d'expériences de réussite. Ils semblent néanmoins déclencher chez les individus un besoin

d'autorégulation et leur donner les ressources pour l'assouvir puisqu'ils sont aussi, avec ceux de la condition « réussite générique », les participants qui déclarent vouloir le plus s'investir dans des stratégies comportementales pour éviter le SP.

Les résultats obtenus peuvent enfin nous amener à proposer des pistes de réflexion sur la manière de rendre plus efficaces les interventions sur les SP. Nous l'avons vu, celles-ci ont généralement pour objectif d'aider les individus à construire des SP positifs, associés à suffisamment de stratégies comportementales pour impulser l'action. Cette finalité peut pourtant être difficile à atteindre pour des personnes déjà enfermées dans une suite d'échecs (scolaires par exemple), dont les souvenirs négatifs généralisés ne leur permettraient pas de se projeter dans une réussite future. Dans ce cas, plutôt que de les inciter à élaborer un SP de réussite, qu'ils seraient susceptibles de juger comme trop éloigné de la personne qu'ils sont actuellement et qui risquerait donc de n'avoir aucun impact (voire un impact délétère) sur leur motivation et leurs comportements, il serait plus pertinent de les aider à spécifier leurs SP d'échec. Ces interventions pourraient s'inspirer de celles mises en place par l'équipe de Schacter (e.g., Madore *et al.*, 2014 ; Madore & Schacter, 2016), qui réussissent à induire de la spécificité dans la manière dont les individus rappellent leurs souvenirs. En se basant sur cette procédure récente dans la littérature mais qui semble avoir fait ses preuves, il devrait être possible d'aider les personnes en difficulté dans un domaine à spécifier non seulement leurs souvenirs mais aussi leurs SP d'échec dans ce domaine, les poussant ainsi à construire en même temps les stratégies comportementales nécessaires à éviter la réalisation de ceux-ci.

Résumé de la deuxième partie expérimentale

Après nous être intéressé dans une première partie expérimentale à l'équilibre des SP, cette seconde partie visait à explorer la notion d'élaboration des SP. Nous avons considéré qu'elle pouvait renvoyer à des réalités diverses, mal explicitées dans la littérature, puis identifié quatre dimensions principales à dissocier empiriquement : le caractère détaillé d'un SP, la charge émotionnelle et les stratégies d'action qui lui sont associées et enfin son niveau de spécificité.

Les études 2.1 et 2.2 se sont attachées à mesurer l'impact du niveau de détail d'un SP, du nombre de stratégies associées à celui-ci et (dans la première étude uniquement) aux émotions anticipées qu'il provoque. Dans la première étude, on demandait aux étudiants interrogés de s'imaginer en train de passer un examen prévu quelques jours plus tard. Le nombre de détails avec lequel ils avaient décrit celui-ci et les stratégies qu'ils déclaraient mettre en œuvre pour s'y préparer prédisaient positivement leur sentiment d'auto-efficacité à l'égard de la matière évaluée. On repérait également une tendance à un effet du nombre de stratégies sur la performance à l'examen concerné. Les émotions anticipées par contre semblaient n'avoir aucun effet sur les deux variables dépendantes. Notre mesure étant probablement perfectible, et le SP imaginé pas suffisamment valencé pour induire de véritables réactions émotionnelles, la question du rôle des émotions dans l'élaboration d'un SP devra faire l'objet d'autres recherches. La seconde étude employait la même méthodologie mais visait à activer chez les participants un SP de réussite plus lointain, l'entrée dans la vie professionnelle de leur choix. On retrouve dans cette étude un lien positif entre le nombre de stratégies évoquées et le sentiment d'auto-efficacité académique, mais aucun effet sur les performances universitaires, peut-être parce que le SP proposé était trop éloigné pour être perçu comme relié avec celles-ci.

Résumé de la deuxième partie expérimentale

Dans le chapitre 8, les études 2.3 et 2.4 visaient à explorer une troisième dimension de l'élaboration : le caractère spécifique ou générique d'un SP. Même si le terme « spécifique » est utilisé dans la littérature sur les SP (e.g., Yowell, 2000, 2002), il l'est généralement au sens de « détaillé » ou « concret ». En soulignant l'existence d'un parallèle entre SP et souvenirs, nous avons décidé de nous appuyer sur les travaux portant sur ces derniers pour étudier un concept qui est au contraire très bien défini dans la littérature sur la mémoire autobiographique. Dans ce cadre, nous avons opposé expérimentalement des SP spécifiques, circonscrits à un moment précis dans le temps et l'espace, et des SP génériques, renvoyant à une période temporelle plus longue et à un ensemble d'événements thématiquement reliés. Cette variable a été croisée avec la valence des SP pour aboutir à quatre conditions expérimentales : SP de réussite générique et spécifique, SP d'échec générique et spécifique. Dans l'étude 2.3, l'influence de ces quatre sois futurs était mesurée sur le sentiment d'auto-efficacité académique des participants, ainsi que sur leurs intentions d'action à l'égard de la préparation de la prochaine année universitaire. L'étude 2.4 permettait ensuite d'ajouter une mesure de la performance à une tâche de concentration, ainsi que de la motivation à continuer à s'entraîner pour améliorer ses capacités dans ce domaine. Les patterns de résultats obtenus sont assez comparables à ceux existant dans la littérature sur les souvenirs. On remarque d'abord que seul l'échec générique paraît remettre suffisamment en cause le concept de soi des individus pour qu'on observe un sentiment d'auto-efficacité inférieur chez les sujets de cette condition expérimentale, par rapport aux trois autres qui ne se différencient pas. Pour les mesures motivationnelles cette fois, un effet d'interaction est mis à jour, les SP de réussite générique et d'échec spécifique conduisant à davantage d'intentions d'action que les SP d'échec générique et de réussite spécifique. On interprète alors les SP spécifiques comme des « exceptions à une règle » : si j'imagine avoir une seule fois échoué, c'est sûrement parce que je réussis le reste du temps. Enfin, une interaction d'ordre 2 rend plus complexe le commentaire des résultats obtenus pour la mesure de performance. L'effet des inductions expérimentales est conditionné pour cette variable par le niveau universitaire de l'individu, un SP d'échec générique étant particulièrement démotivant pour

les moins bons élèves. Nous avons souligné que la tâche choisie, visiblement assez facile, n'avait sans doute pas demandé suffisamment de ressources cognitives aux participants pour réellement mettre à jour un effet des différents SP imaginés.

Les deux premières études n'ont pas complètement validé notre hypothèse selon laquelle un SP devait pouvoir être mobilisé de manière détaillée et être associé à des stratégies comportementales pour impulser l'action. En effet, quel que soit le type de SP imaginé (spécifique et à court terme, générique et à long terme), les deux composantes de l'élaboration n'ont prédit positivement que le sentiment d'auto-efficacité, pas les performances universitaires ultérieures. Cette absence de lien était compréhensible dans la seconde étude, pour laquelle le SP imaginé était probablement trop lointain pour exercer réellement une influence sur des performances à moyen-terme. Dans la première étude en revanche, la performance renvoyait directement au SP qui avait été imaginé deux semaines auparavant ; la tendance à un effet positif du nombre de stratégies nous incite tout de même à continuer à explorer cette caractéristique en particulier, avec peut-être des mesures de performance mieux contrôlées ou à plus court terme encore.

En ce qui concerne les études 2.3 et 2.4, un pattern de résultats consistant nous permet d'être plus affirmatifs quant à l'impact motivationnel de la spécificité des SP. Cette dimension est indissociable de la valence des SP puisqu'on montre qu'un SP d'échec générique a des effets particulièrement délétères, alors qu'un SP d'échec spécifique est tout aussi motivant qu'un soi de réussite générique. Les SP de réussite spécifique quant à eux n'ont pas un grand intérêt pour impulser l'action : ils ne remettent pas en cause la confiance de l'individu en ses capacités, mais n'activent pas chez lui une motivation à les atteindre. Il semble donc que les SP de réussite générique et d'échec spécifique soient les plus favorables sur un plan motivationnel. Cette constatation nous a poussé à évoquer les méthodes existant dans le domaine de la mémoire autobiographique pour aider les individus à spécifier des expériences d'échec (e.g., Madore & Shacter, 2016), qui pourraient trouver leur place dans les programmes d'intervention sur les SP

Discussion générale

Cette thèse avait pour objectif de mieux cerner le pouvoir affectivo-motivationnel des SP, et d'appréhender leur rôle dans la régulation des performances. Définis comme les éléments du concept de soi qui représentent ce que les individus espèrent ou redoutent de devenir (Markus & Nurius, 1986), ou plus simplement comme des images de soi-même dans le futur, ils sont en effet présentés dans la littérature comme susceptibles d'impulser l'action, en orientant les conduites pour permettre de les atteindre ou de les éviter. Nous avons dans le chapitre 3 identifié sept caractéristiques ayant fait l'objet de travaux démontrant de manière plus ou moins solide leur rôle motivationnel : la valence des SP, leur caractère équilibré, leur saillance, leur degré d'élaboration, l'écart qu'ils présentent avec le soi actuel, leur perspective d'évocation et enfin le sentiment de contrôle quant au fait de les atteindre ou de les éviter.

Le programme expérimental s'est ensuite déroulé sur deux axes, en centrant nos recherches sur deux caractéristiques des SP dont nous estimions à la fois qu'elles avaient des soutiens théoriques intéressants mais que leurs bénéfices motivationnels et comportementaux n'avaient pas été démontrés empiriquement de manière suffisamment convaincante : l'équilibre des SP et leur niveau d'élaboration. Nous rappellerons dans cette discussion générale les résultats obtenus dans chacune des deux parties expérimentales, avant d'évoquer leurs limites et les perspectives expérimentales qu'ils suscitent. Nous indiquerons enfin les pistes applicatives offertes par ce travail de thèse.

Le caractère équilibré des SP : rappel théorique et résultats obtenus

Le premier aspect qui a retenu notre attention est le caractère équilibré des SP. Un SP dit « équilibré » (*balanced* dans la littérature anglophone) correspond à l'association de deux SP de valence opposée dans un même domaine. On considère par exemple que les sois futurs « je souhaite réussir professionnellement » et « je crains de ne pas trouver d'emploi » constituent une paire

équilibrée, puisqu'ils renvoient à deux visions contraires, l'une positive et l'autre négative, de la même catégorie d'événements susceptibles de se produire à l'avenir. Oyserman et Markus (1990a, 1990b) sont les premières à avoir évoqué l'idée que l'équilibre des SP pourrait être une caractéristique importante pour expliquer la capacité de ceux-ci à impulser l'action. Selon ces chercheuses, un SP aura en effet une efficacité motivationnelle maximale lorsqu'il est compensé par un SP contraire dans le même domaine. Ceci s'explique théoriquement par la combinaison des buts d'approche et d'évitement que rend possible une telle association. Celle-ci permet alors la sélection et la mise en œuvre des stratégies d'action les plus optimales pour atteindre le SP désiré et éviter le SP craint (Oyserman & Fryberg, 2006 ; Oyserman & James, 2009). Ainsi, alors que la simple mobilisation d'un espoir pour le futur n'est pas toujours suffisante pour impulser l'action, ou en tout cas pour faire les meilleurs choix quant à la conduite à adopter, activer simultanément la crainte de ne pas voir son objectif se réaliser va aider l'individu à se focaliser sur celui-ci. Pour un SP craint cette fois, l'activation simultanée d'un SP désiré dans le même domaine devrait permettre de réduire l'anxiété produite par la vision d'un avenir menaçant, en offrant un échappatoire positif vers lequel avancer (Markus & Ruvolo, 1989).

Comme nous l'avons évoqué en présentant les études portant sur cette caractéristique, les principaux soutiens empiriques à l'idée d'un pouvoir motivationnel accru des SP équilibrés se trouvent dans les travaux d'Oyserman et ses collaborateurs. Au près d'adolescents délinquants d'abord (Oyserman & Markus, 1990a, 1990b) puis de jeunes issus de milieux défavorisés (e.g., Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004), les études menées s'attachent toutes à mesurer l'équilibre des SP en appariant les SP craints et désirés évoqués dans un questionnaire ouvert. Lorsqu'il est appréhendé ainsi, l'équilibre prédit positivement un certain nombre de comportements bénéfiques pour des élèves, tels que l'engagement en classe (Oyserman, Gant, & Ager, 1995) ou le temps de travail à la maison (Oyserman *et al.*, 2004), ces facteurs contribuant à leur tour à la réussite scolaire des collégiens interrogés (Oyserman *et al.*, 2006). En dehors de ces études corrélationnelles, on peine néanmoins à confirmer le bénéfice des SP

équilibrés dans d'autres domaines ou auprès d'autres populations, et cela alors même que l'équilibre continue d'être présenté dans les écrits théoriques comme une variable dont les effets ne sont plus à prouver (e.g., Oyserman, 2008 ; Oyserman & Fryberg, 2006). La méthodologie employée par les équipes d'Oyserman pour mesurer les SP équilibrés est du reste remise en cause par plusieurs chercheurs, qui notent que l'assujettissement du comptage d'un nombre de SP équilibrés au nombre total de SP qu'est capable d'évoquer un individu n'est jamais pris en compte (e.g., Aloise-Young, Hennigan, & Leong, 2001 ; Quinlan *et al.*, 2006). Plus on mentionne de SP, plus il est probable que certains d'entre eux s'équilibrent : comment savoir alors si les individus qui ont le plus de SP équilibrés ne sont pas simplement ceux qui pensent le plus à l'avenir ?

Les quatre premières études réalisées dans le cadre de cette thèse se sont attachées, avec des méthodologies variées, à tenter de démontrer un impact motivationnel supérieur des SP équilibrés, en comparaison avec des visions de soi futures uniquement positives ou négatives. L'étude 1.1, présentée dans le chapitre 4, avait pour premier objectif de vérifier les conclusions obtenues par Oyserman et ses collaborateurs auprès d'une population différente de celle, nord-américaine, jeune et défavorisée, qu'ils avaient toujours rencontrée dans leurs travaux. Nous avons donc utilisé le questionnaire ouvert développé par ces chercheurs, et tenté de coder l'équilibre de la même manière qu'ils l'avaient fait, en appariant les SP désirés et craints évoqués par l'individu lorsqu'ils renvoyaient au même domaine. S'il n'a pas été possible de retrouver les six catégories proposées initialement par Oyserman (2004), nous avons dissocié les SP renvoyant aux domaines académique, professionnel et personnel. A l'instar de ce qui est observé dans les études américaines, le questionnaire a permis de recueillir un nombre relativement important de SP équilibrés. Pourtant, qu'on s'intéresse globalement à ceux-ci ou qu'on étudie leur impact en les séparant par domaine, ils ne permettent pas de prédire la réussite des étudiants. Cette première étude ne comprenant qu'une mesure de performance et pas de variables motivationnelles, contrairement aux travaux antérieurs, il n'est pas possible de conclure à une absence totale d'influence des SP équilibrés. Toutefois, l'examen des productions des participants nous amène à mettre en doute la pertinence de

Discussion générale

l'approche méthodologique utilisée, qui semble amener les individus à évoquer des SP équilibrés de manière stéréotypée, avec un degré d'élaboration très faible et aucun moyen de s'assurer que ces visions futures sont bien chroniquement accessibles pour eux.

Les études 1.2 et 1.3 sont nées de cette volonté d'examiner l'impact d'un SP équilibré rendu saillant, en adoptant cette fois une démarche expérimentale. Réalisées toutes deux auprès de lycéens en classe de Première, elles s'appuyaient sur une méthode d'imagerie mentale inspirée de Ruvolo et Markus (1992) pour amener les participants à évoquer soit un SP de valence simple (réussite ou échec au baccalauréat), soit un SP équilibré composé des deux visions complémentaires. Ces études ont révélé un effet d'ordre inattendu dans les conditions « équilibrées » : pour résumer l'ensemble des résultats observés, il semble qu'imaginer l'échec puis la réussite conduise à un sentiment d'auto-efficacité diminué mais à de meilleures performances à une tâche de concentration et à davantage d'intentions d'action envers la préparation au baccalauréat. Sur ces deux dernières mesures, la condition « réussite – échec » se distingue quant à elle par le bas, comme si elle ne permettait pas aux participants de mobiliser les ressources motivationnelles nécessaires. Un SP de réussite serait donc d'autant plus motivant qu'il a été précédé par une inquiétude à l'idée d'échouer à l'avenir. A l'inverse, commencer par imaginer une réussite placerait l'individu dans une situation habituelle et confortable psychologiquement, que même l'induction subséquente d'un SP craint ne pourrait venir troubler. En dépit de l'intérêt de ces conclusions – qui demanderont à être confirmées par d'autres études expérimentales – on déplore à nouveau s'être trop éloigné de la manière dont un individu mobilise « naturellement » des SP, en dehors de toute situation expérimentale.

Dans le chapitre 6, l'étude 1.4 a donc été mise en œuvre pour tenter de saisir les SP d'une manière plus écologique, en les mesurant en contexte. Une méthode de type journal de bord a été développée dans ce but et a permis de récolter les visions de soi dans le futur auxquelles les participants rapportaient avoir pensé durant une période de dix jours. Un SP était alors considéré comme équilibré s'il avait été mobilisé de manière positive et négative au cours de cette période, même si les SP désiré et craint n'avaient pas été mentionnés le même jour par exemple. Cette

approche novatrice n'a pas permis de recueillir un grand nombre de SP (par comparaison avec le questionnaire ouvert utilisé précédemment notamment) et elle a surtout révélé le très faible taux d'occurrence « naturelle » des SP équilibrés. Nous n'avons de ce fait relevé aucun impact du nombre de SP équilibrés sur les variables motivationnelles et la performance universitaire. En revanche, les SP positifs dans un domaine contribuaient à prédire un sentiment d'efficacité plus élevé dans celui-ci tandis que les SP négatifs conduisaient à une confiance moindre en ses capacités. Enfin, mentionner globalement un grand nombre de SP désirés était associé à l'obtention de meilleurs résultats aux examens. Cette étude nous a amené à remettre en cause la notion même d'équilibre telle que nous l'avons présentée jusqu'à présent, pour inviter les chercheurs à se pencher plutôt sur les effets bénéfiques des procédures de type « contraste mental » (e.g., Oettingen, 2012).

Mobiliser conjointement (comme dans les études par imagerie mentale) ou au cours d'une période plus étendue (comme c'était le cas pour le journal de bord) des représentations désirées et craintes de soi ne semble pas avoir d'intérêt motivationnel particulier. En revanche, évoquer un échec suivi immédiatement d'une réussite produit des résultats intéressants, sans que nous soyons totalement à même aujourd'hui d'expliquer les mécanismes à l'origine de cet effet d'ordre. C'est donc ce type de protocole qu'il conviendra de reproduire dans les études à venir, afin de répliquer les résultats obtenus à d'autres contextes et d'autres types de SP et de mieux comprendre les leviers qu'il actionne pour impulser les conduites.

L'élaboration des SP : rappel théorique et résultats obtenus

La deuxième partie expérimentale de cette thèse portait sur une seconde caractéristique des SP dont nous supposons qu'elle pouvait être essentielle dans la capacité de ceux-ci à impulser les conduites : leur degré d'élaboration. Nous avons d'abord défini celui-ci, à l'instar de King et ses collaborateurs (King & Raspin, 2004 ; King & Smith, 2004), comme correspondant à la richesse narrative, au nombre et à la diversité des informations que contient le SP. Lorsqu'elle est présentée ainsi, l'élaboration semble renvoyer au caractère détaillé des SP : on opposera alors un SP vague, délimité seulement dans ses grandes lignes, à un SP que l'individu est capable de raconter dans les

Discussion générale

moindres détails quand il le mobilise. Si l'importance de cette dimension ne semble théoriquement faire aucun doute, puisqu'il paraît logique qu'une image mentale ne puisse avoir d'influence qu'à condition d'être suffisamment détaillée pour que l'individu soit motivé à s'en approcher (ou à s'en éloigner dans le cas d'un soi craint), les travaux empiriques sont finalement très peu nombreux. Basés sur un codage de l'élaboration réalisé subjectivement par des juges à partir de la production écrite des participants, ils révèlent principalement qu'un individu exprimera d'autant plus de motivation à atteindre ou à éviter un SP qu'il l'a envisagé de manière détaillée (Norman & Aron, 2003), et qu'un SP professionnel élaboré conduira à davantage de comportements proactifs de carrière à condition d'être saillant pour l'individu (Strauss, Griffin, & Parker, 2012, étude 3). Ces résultats vont dans le sens attendu, mais restent aujourd'hui bien trop clairsemés.

Nous avons de plus noté que la notion d'élaboration ne saurait recouvrir uniquement la question du caractère détaillé des SP. Elle renvoie en effet également à une deuxième caractéristique qui a été étudiée de manière plus probante : les stratégies comportementales auxquelles est associé un SP. On fait par ce terme référence à un type de détails particulier, renvoyant non plus aux caractéristiques de l'état final imaginé mais aux plans d'action nécessaires pour l'atteindre ou pour l'éviter. En permettant de matérialiser un objectif distant à travers les comportements à mettre en œuvre à plus court terme pour le réaliser, les stratégies participent donc du pouvoir motivationnel d'un SP. Le bénéfice tiré de la mobilisation de SP associés à des stratégies (par opposition à une centration sur l'état final uniquement) a été démontré expérimentalement (e.g., Gonzales, Burgess, & Mobilio, 2001 ; Pham & Taylor, 1999). Le développement de stratégies adaptées à l'atteinte de ses SP de réussite scolaire fait de plus partie des objectifs prioritaires du programme d'intervention développé par Oyserman et ses collaboratrices pour aider les collégiens à réussir scolairement (e.g., Oyserman *et al.*, 2004 ; Oyserman, Terry, & Bybee, 2002). Leurs études corrélationnelles, toujours auprès de jeunes défavorisés, montrent un impact positif de la construction de stratégies d'action sur des variables affectives et comportementales, jusqu'à une amélioration significative des résultats scolaires des collégiens suivis (Oyserman *et al.*, 2006).

Enfin, nous avons identifié une troisième dimension de l'élaboration, la spécificité (ou généralité) des SP évoqués. Dans la littérature sur les sois futurs, les auteurs qui parlent d'un SP « spécifique » renvoient en réalité le plus souvent à un SP détaillé (e.g., Leondari, Syngollitou, & Kiosseoglou, 1998 ; Yowell, 2002). Pourtant, ce terme fait référence à une caractéristique distincte dans les travaux sur la mémoire autobiographique (e.g., Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Dans ce cadre, un souvenir qualifié de spécifique correspond à un événement unique, circonscrit précisément dans le temps et l'espace. A l'inverse, un souvenir générique renvoie soit à une catégorie de situations, soit à un événement qui s'est prolongé dans le temps. Cette même catégorisation est tout à fait envisageable lorsqu'on s'intéresse aux SP ; « réussir ma vie professionnelle » est par exemple un soi futur désiré générique, alors que « me blesser lors du prochain championnat » est un SP craint spécifique. Au vu des études expérimentales qui montrent un impact différencié des souvenirs génériques et spécifiques sur le sentiment d'auto-efficacité et les performances cognitives (e.g., Selimbegovic, Régner, Sanitioso, & Huguet, 2011 ; Vanlede, Bourgeois, Galand, & Philippot, 2009), il nous paraît pertinent de chercher à étendre ces conclusions pour les sois futurs, ce qui n'a encore jamais été fait.

Le chapitre 7 a d'abord été l'occasion d'examiner et de tenter de dissocier les deux premières caractéristiques évoquées ci-dessus (le caractère détaillé et le nombre de stratégies associées au SP), grâce à deux études complémentaires. S'appuyant sur la procédure d'imagerie éprouvée précédemment, celles-ci amenaient des étudiants à mobiliser un SP de réussite future, soit proche temporellement (le passage d'un examen dans l'étude 2.1), soit à plus long terme (une entrée réussie dans la vie professionnelle pour l'étude 2.2). Dans ces deux études, nous avons observé un effet positif du nombre de stratégies évoquées sur le sentiment d'auto-efficacité (lié à l'examen imaginé ou académique), qui s'accompagnait dans la première étude seulement d'un effet là aussi positif du nombre de détails du SP. S'il semble donc qu'être capable de mobiliser un SP de manière élaborée signifie pour un individu davantage de confiance en ses capacités, cet effet ne se répercute pas sur les performances universitaires, même si on remarque une tendance à un effet bénéfique des

Discussion générale

stratégies dans la première étude. Il est probable que le SP que nous avons demandé aux individus d'imaginer dans la deuxième étude n'ait pas été le plus adapté dans ce cadre.

Les études 2.3 et 2.4 s'attachaient quant à elles à étudier l'impact de la spécificité des SP. Les travaux sur la mémoire autobiographique nous ayant permis de faire l'hypothèse d'une interaction entre spécificité et valence de l'image mentale, nous avons croisé ces deux variables pour aboutir à quatre groupes expérimentaux. Après avoir confirmé qu'un SP spécifique n'était pas nécessairement plus détaillé qu'un SP générique et ainsi dissocié deux dimensions jusqu'alors confondues dans la littérature, nous avons mesuré l'impact des SP génériques et spécifiques sur des variables motivationnelles et de performance (sentiment d'auto-efficacité et intentions d'action académiques dans l'étude 2.3, performance à un test de concentration et motivation à s'améliorer sur ce type de tâche dans l'étude 2.4). Pris dans leur ensemble, ces résultats révèlent d'abord le caractère particulièrement défavorable du SP d'échec générique, qui conduit à un sentiment d'auto-efficacité moindre, peu de motivation et une performance de moins bonne qualité chez les étudiants déjà les plus en difficulté. A l'inverse, l'échec spécifique n'atteint pas la confiance des individus dans leurs capacités et se révèle tout aussi motivant qu'un soi de réussite générique (la condition la plus favorable). Enfin, imaginer un SP de réussite spécifique entraînait dans cette étude moins de motivation à l'action, même si cet effet ne se poursuivait pas jusqu'à affecter la performance à la tâche de concentration, peut-être pas assez exigeante pour révéler un effet négatif de cette condition.

En conclusion, les expériences menées dans cette deuxième partie empirique avaient pour objectif de dissocier les effets potentiellement confondus de plusieurs variables relatives à la notion d'élaboration, dont nous avons souligné qu'elle semblait recouper des réalités diverses selon les auteurs. Les études 2.1 et 2.2 nous ont d'abord permis d'examiner les effets du caractère détaillé et des stratégies associées au SP, deux variables qui nous sont apparues être corrélées positivement. Alors que des travaux corrélacionnels (e.g., Leondari *et al.*, 1998 ; Yowell, 2000, 2002) les considéraient simultanément et leur attribuaient le même pouvoir motivationnel, force est de

constater qu'elles ne fonctionnent pas toujours de concert. Alors qu'elles sont toutes deux reliées positivement au sentiment d'auto-efficacité lorsqu'un SP à très court terme est évoqué, on remarque notamment que seul le nombre de stratégies prédit l'auto-efficacité pour un SP plus lointain. Les études 2.3 et 2.4 nous ont ensuite permis d'examiner le rôle motivationnel de la spécificité du SP. Nous avons pu confirmer que cette troisième dimension de l'élaboration était bien parfaitement distincte du caractère détaillé du SP et qu'il était donc important de ne pas amalgamer ces deux variables, au contraire de ce qui était le cas jusqu'alors, notamment dans les travaux cités ci-dessus.

Autres contributions à la compréhension de l'impact motivationnel et comportemental des SP

Lorsque nous avons choisi les deux caractéristiques étudiées dans cette thèse, notre objectif était d'enrichir la littérature sur le rôle des SP dans la régulation des performances en travaillant sur deux dimensions qui manquaient jusqu'à présent de soutiens empiriques. Après avoir détaillé séparément les résultats obtenus et les conclusions auxquelles nous sommes parvenus pour chacune de ces variables, rappelons que celles-ci ne sont pas les seules que nous avons manipulées ou mesurées. Pour faire écho au panorama des caractéristiques susceptibles de déterminer l'impact motivationnel des SP que nous faisons au chapitre 3, il convient de souligner les apports que nous sommes en mesure de faire à la compréhension d'autres attributs des SP.

La première caractéristique que nous avons identifiée était la valence des SP, c'est-à-dire le fait qu'ils renvoient à un futur craint ou désiré. Nous supposons que la combinaison de ces deux aspects conduirait à un impact motivationnel maximal, raison pour laquelle nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux SP équilibrés. Ce faisant, nous avons dans l'ensemble de nos études mesuré ou manipulé la valence des SP mobilisés, ce qui nous permet d'ajouter quelques observations à celles déjà présentes dans la littérature. Le rôle des SP craints en particulier n'est pas tranché dans les travaux existants, certains considérant qu'ils sont toujours défavorables pour l'individu (e.g., Markus & Ruvolo, 1989), d'autres les présentant comme tout aussi susceptibles

Discussion générale

d'impulser la conduite que les SP désirés (e.g., Hoyle & Sherrill, 2006). Si notre première partie expérimentale a échoué à démontrer un intérêt des SP équilibrés, on retrouve dans l'étude par journal de bord des résultats à l'appui du premier modèle, avec un lien positif entre la présence de SP désirés et la motivation, qui est par contre reliée négativement au nombre de SP craints évoqués par l'individu. Pourtant, dans les deux expériences menées auprès de lycéens, aucune différence n'est mise à jour entre les conditions d'imagerie de réussite et d'échec. Dans les dernières études de la thèse enfin, SP craints ou désirés ont des effets motivationnels différents en fonction du niveau de spécificité avec lequel ils sont évoqués, les SP de réussite générique et d'échec spécifique étant les plus bénéfiques. Ce dernier résultat est particulièrement intéressant puisqu'il nous ramène à la conclusion que nous avait inspirée la présentation des travaux empiriques passés : pour comprendre le rôle de la valence des SP, il convient d'examiner celle-ci en interaction avec d'autres caractéristiques. Le niveau de spécificité est donc bien l'une d'entre elles, mais sa prise en compte ne peut suffire à expliquer l'ensemble des résultats discordants observés jusqu'à présent. La technique d'imagerie que nous avons utilisée nous ayant permis de croiser expérimentalement les deux dimensions étudiées, on peut envisager à l'avenir de reproduire le même type d'études en faisant varier de nouveaux aspects des SP mobilisés (par exemple leur caractère détaillé, ou leur perspective d'évocation) pour compléter notre vision des conditions dans lesquelles SP craints et désirés ont des répercussions différentes.

L'importance de la saillance des SP, une caractéristique dont le rôle ne fait pas débat, se retrouve en filigrane dans les différentes études de cette thèse. Nous avons suite à l'étude 1.1 critiqué une méthodologie par questionnaire ouvert qui ne nous paraissait pas satisfaisante pour recueillir des SP réellement saillants, puis récolté des SP naturellement activés en contexte grâce au journal de bord de l'étude 1.4. L'imagerie mentale a quant à elle été utilisée pour rendre accessible au moment présent un SP précis, dont nous supposons de plus qu'il était proche des préoccupations chroniques des étudiants ou lycéens interrogés et qu'il avait du sens dans le contexte de passation. Nous avons du reste contrôlé la saillance des SP induits dans les études s'intéressant à l'élaboration,

afin de s'assurer que notre manipulation expérimentale n'amène pas à une confusion entre ces deux variables. Nous ne pouvons qu'insister sur la nécessité de prendre en compte systématiquement cette dimension, pour vérifier que les SP recueillis par questionnaire soient facilement et fréquemment activés par les individus, ou que les consignes d'induction donnent bien naissance à des visions de soi claires et faciles à imaginer. A l'instar notamment de Markus et Ruvolo (1989), nous considérons en effet que seule une représentation saillante au sein du concept de soi de travail de l'individu pourra orienter l'interprétation qu'il fait de son environnement et donc les conduites qu'il adoptera.

Une dernière dimension reste à évoquer, même si elle ne se place pas au même plan que les caractéristiques présentées ci-dessus mais plutôt comme une variable de niveau supérieur : le sentiment de connexion avec le SP. Selon les travaux récents d'Oyserman (e.g., Oyserman & James, 2009, 2011), la connexion perçue par l'individu entre la personne qu'il est actuellement et le SP qu'il mobilise serait la principale condition pour que ce dernier impulse les conduites. En présentant la définition de la notion de connexion à partir des travaux empiriques existants (e.g., Landau, Oyserman, Keefer, & Smith, 2014 ; Lewis & Oyserman, 2015), nous avons identifié deux dimensions qu'il nous semblait important de dissocier : la proximité perçue entre soi actuel et SP et le sentiment que la marche vers ce dernier commence dès à présent. Si nous déplorons que nos travaux n'apportent pas directement d'informations sur l'impact de l'écart entre soi présent et SP, ils donnent en revanche des éléments de réflexion sur la deuxième dimension. Les stratégies comportementales permettent de faire un pont entre le présent et l'avenir, de matérialiser le chemin à parcourir pour atteindre le SP désiré ou s'éloigner du SP craint. Conformément aux attentes dans ce cadre, il semble qu'un SP associé à des stratégies d'action ait une influence motivationnelle et comportementale maximale. Cet indicateur de connexion est pourtant toujours à considérer en interaction avec la valence du SP mobilisé, comme notre étude de la spécificité des SP l'a particulièrement mis en évidence. Ce résultat conforte notre choix d'examiner les caractéristiques

intrinsèques des SP et leurs éventuelles interactions et non de se contenter d'un indicateur global de connexion perçue, sans prise en compte des éléments qui sous-tendent celle-ci.

Limites et perspectives de recherche

Mesure de l'impact motivationnel et comportemental des SP

Une première limite de nos travaux réside en la manière dont nous avons mesuré leur impact sur la motivation et les comportements. Guidés par la littérature, nous avons utilisé dans nos études à la fois des mesures auto-rapportées (sentiment d'auto-efficacité et intentions d'action) et des évaluations objectives que nous avons globalement qualifiées de mesures de performance. Si ces dernières sont celles qui doivent nous apporter le plus d'informations, en révélant les conditions dans lesquelles un SP impulse l'action, elles posent aussi certaines questions. Dans nos études, nous avons appréhendé les performances de deux manières différentes :

- un recueil des résultats scolaires ou universitaires dans les semaines ou les mois suivants la passation, pour les études 1.1, 1.4, 2.1 et 2.2
- une mesure immédiate de performance à une tâche d'effort ou de concentration dans les études 1.2, 1.3, 2.3 et 2.4

Si nous les avons jusqu'alors présentées parallèlement, et interprété les résultats de nos travaux sans faire mention de cette différence, celle-ci n'est pourtant pas anodine.

Considérons dans un premier temps les quatre études dans lesquelles nous avons mesuré la performance à travers les résultats universitaires : que les SP aient été recueillis par questionnaire (étude 1.1) ou activés par imagerie mentale (études 2.1 et 2.2), ceux-ci n'ont eu aucune influence sur les performances ultérieures. Un seul lien entre les SP mesurés et les résultats universitaires était mis en évidence, dans l'étude 1.6 qui se basait sur la méthode du journal de bord. Grâce à celle-ci, nous avons remarqué que les individus qui évoquaient le plus de SP positifs dans le domaine personnel étaient ceux qui obtenaient de meilleures notes aux examens organisés un mois environ après notre récolte de données. Ce lien ne nous paraît pas vraiment tenir aux propriétés motivationnelles

inhérentes aux SP ; si tel était le cas, nous aurions plutôt observé un effet des sois académiques sur les performances. En choisissant une mesure de performance temporellement distante de la situation de recueil ou d'imagination des SP, nous partions du principe que les SP évoqués par les participants à nos études étaient chez eux chroniquement saillants. Dans l'étude 1.1, le questionnaire devait permettre de saisir les SP les plus importants pour l'individu, ceux qui étaient les plus susceptibles d'influencer ses actions quotidiennes. Pour reprendre l'hypothèse des études 2.1 et 2.2, nous supposons qu'être capable au moment de la passation de l'expérience de décrire de manière très détaillée le SP proposé ne serait possible que pour des individus qui l'évoquent déjà fréquemment et de manière précise.

Dans les études pour lesquelles la mesure de performance était immédiatement consécutive à la mobilisation des SP, on s'intéressait en revanche à l'impact de l'activation momentanée d'une représentation de soi future. Pas de remise en question cette fois de la procédure adoptée : les quatre études précitées montrent bien une influence des différents SP imaginés sur les performances à très court terme. Néanmoins, rien ne permet d'affirmer que les effets observés dans ces études puissent durer dans le temps, ni même que certains patterns de résultats ne puissent pas se révéler différents à plus long terme. Un SP d'échec pourrait par exemple être particulièrement démobilisant dans les moments qui suivent son induction, ainsi que nous l'avons montré dans les études 2.3 et 2.4 notamment. L'envahissement du soi de travail par des pensées négatives distrairait l'individu de ses objectifs à court terme, comme la réalisation de la tâche de concentration que nous proposons alors (Ruvolo & Markus, 1992). Pourtant, comment savoir si cette préoccupation passagère n'entraîne pas, après quelques minutes ou quelques heures de doute sur soi, une motivation à éviter le soi craint ? C'est un peu ce que nous observons lorsque nous démontrons dans les études 1.2 et 1.3 le bénéfice motivationnel d'imaginer un SP d'échec immédiatement suivi d'un SP de réussite : c'est d'abord une remise en cause de ses capacités qui domine chez l'individu, mais celle-ci se traduit rapidement par une hausse des intentions d'action et une meilleure performance. En contrecarrant l'effet négatif du SP d'échec par la proposition immédiate d'un SP de valence inverse, on permet vraisemblablement

aux individus de sélectionner les meilleures stratégies d'action pour éviter le SP craint et atteindre le SP désiré, ce qui n'est pas possible dans l'instant pour quelqu'un ayant imaginé seulement l'échec. On peut cependant imaginer qu'un individu pour qui échouer ne serait pas l'option la plus probable, et qui disposerait donc naturellement de SP de réussite dans le domaine, soit capable de faire ce même cheminement de manière autonome. Imaginer l'échec sera certes bouleversant dans un premier temps, parce que cette perspective l'aura sorti de sa zone de confort, mais cette image pourra ensuite l'aider à s'accrocher d'autant plus à ses objectifs. Mobiliser un SP d'échec peut aussi permettre de se préparer au mieux à l'avenir qui nous attend réellement. Dans l'une des rares études longitudinales sur l'impact affectif des SP, on demandait à des personnes âgées d'imaginer l'individu qu'elles seraient un an plus tard, en indiquant à quel point 34 sois renvoyant à la santé ou aux relations sociales seraient alors possibles pour elles (Cheng, Fung, & Chan, 2009). Lors de ce premier temps de mesure, ce sont ceux qui se voient le plus positivement à l'avenir qui expriment davantage de bien-être psychologique. Pourtant, lorsqu'on compare douze mois plus tard l'image de soi dans le futur initialement évoquée et la personne que les individus jugent réellement être devenus, la courbe s'est inversée. Dans ce contexte où le déclin notamment physique était probable, les participants qui avaient sous-estimé la personne qu'ils deviendraient ressentent finalement le plus de bien-être. Cette étude corrélacionnelle soutient l'idée d'un impact affectif délétère à court terme mais bénéfique à plus long terme des SP craints, dans le domaine de la santé en tout cas. Celui-ci pourrait se traduire en termes motivationnels, en supposant que les SP négatifs, bien qu'entraînant dans l'instant une démobilité, permettront au fil du temps de sélectionner les stratégies d'action les plus adaptées au contexte.

À l'inverse, la mobilisation d'un SP désiré pourrait conduire à davantage d'enthousiasme, à une envie de bien faire accrue au moment de la passation, mais être oublié sitôt celle-ci terminée. Puisqu'il n'implique aucune remise en question des connaissances que l'individu a sur lui-même, on peut se demander s'il est réellement susceptible de modifier ses comportements à plus ou moins long terme. Il est même possible qu'une vision de soi trop positive se heurte vite à une réalité plus

nuancée, et que l'individu se décourage graduellement en s'apercevant qu'il ne pourra pas atteindre ce SP. Dans leurs travaux sur l'auto-valorisation, Robins et Beer (2001) ont ainsi montré que les étudiants qui surestiment leur niveau académique font preuve au même moment d'un niveau de bien-être et d'estime de soi supérieur à ceux de leurs camarades qui ont une vision d'eux-mêmes plus objective. Pourtant, on observe ensuite au cours de leurs quatre années d'études une baisse graduelle de leur estime d'eux-mêmes et de leur bien-être, et surtout un désengagement croissant vis-à-vis du domaine universitaire. Aucun lien n'est mis à jour entre la tendance à se valoriser et les performances académiques réelles à long terme. S'il s'agit ici d'une vision de soi présente et non future, on peut supposer qu'il en sera de même lorsqu'un individu possède des SP désirés irréalistes : ceux-ci seront d'abord flatteurs mais conduiront ensuite à un désengagement progressif lorsque les individus échoueront à atteindre le niveau de performance qu'ils espéraient.

Enfin, les études évoquées ici comprenaient également des mesures d'intentions d'action à moyen terme (les participants ont-ils l'intention de mettre plus ou moins d'efforts en œuvre pour préparer le baccalauréat, souhaitent-ils s'inscrire à des ateliers de préparation à la prochaine année universitaire ?). Les résultats observés sur ces mesures vont de pair avec ceux obtenus à la tâche de performance, une constatation logique puisqu'elles étaient effectuées au même moment. Il s'agit bien de mesures de motivation à l'instant présent : même tournées vers un futur plus lointain rien ne dit qu'elles soient prédictives des comportements réels à l'avenir.

Pris globalement, l'ensemble de ces résultats nous amène à une question centrale : les SP ont-ils la même influence à court et à long terme ? Faut-il conclure que certaines caractéristiques des SP dont nous ne relevons aucune influence sur les performances à moyen terme (leur caractère détaillé par exemple) n'exercent pas d'impact sur l'action individuelle immédiate ? A l'inverse, est-on en mesure aujourd'hui de déclarer qu'imaginer un SP de réussite générique soit une bonne manière de déclencher des stratégies comportementales, alors même que nous n'avons pas mesuré l'impact de celui-ci au-delà de la seule situation de passation ? Ces limites ne s'appliquent pas uniquement à nos travaux et pourraient de fait permettre de comprendre certains résultats discordants dans la

littérature, par exemple sur l'impact des SP craints, négatif dans l'instant (e.g., Ruvolo & Markus, 1992) et positif à plus long terme (e.g., Murru & Martin Ginis, 2010). La comparaison systématique des effets à court et à long terme des SP et une réflexion sur la nature des performances qu'ils peuvent influencer devra donc constituer un objectif des recherches futures.

Méthodes d'étude des SP

Nous avons essayé dans cette thèse de varier les méthodes d'approche des SP, du recueil par questionnaire (étude 1.1) à l'induction par imagerie mentale (études 1.2, 1.3 et 2.1 à 2.4), en passant par l'emploi d'un journal de bord. L'ensemble de nos résultats nous permet de mettre en perspective ces méthodes, et de s'arrêter sur l'intérêt et les limites de chacune d'entre elles.

La première méthode employée, historiquement comme dans cette thèse, était un questionnaire ouvert. Celui-ci devait permettre de repérer les SP désirés et craints les plus saillants pour chaque individu, afin d'obtenir des informations descriptives sur les visions de soi futures de cette population (domaines les plus fréquemment évoqués, présence de sois équilibrés) mais aussi de les mettre en lien avec des mesures motivationnelles ou de performance (e.g., Cross & Markus, 1991 ; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004). Nous avons remis en cause la pertinence de ce questionnaire, et ce à plusieurs titres. La principale critique que nous avons émise est qu'il nous conduit à examiner les SP en dehors de tout contexte. Un grand nombre de SP renvoyaient par exemple au futur académique : difficile de savoir s'il s'agit vraiment du domaine le plus prégnant chez les étudiants, ou si cette supériorité des préoccupations scolaires n'était pas due justement au contexte de passation, dans une salle de cours de l'université. Les SP ainsi décrits se trouvaient de plus être particulièrement stéréotypés et peu élaborés. Quelques mots seulement suffisaient à les décrire : « réussir mon année », « partir en vacances ». Il était impossible de déterminer à quel point ces représentations étaient détaillées dans l'esprit de chaque participant ; des différences interindividuelles existaient nécessairement, sans qu'on puisse les appréhender. Les données recueillies ressemblaient en tout cas davantage à un catalogue de situations futures classiquement

envisagées qu'à de véritables SP, au sens de représentations personnalisées de soi dans ces situations. Le questionnaire utilisé dans notre étude proposait par exemple cinq emplacements pour décrire des SP désirés et cinq pour les SP craints. Nous avons laissé la possibilité aux participants de demander une feuille supplémentaire s'ils le souhaitaient ; aucun ne l'a saisie, mais beaucoup d'entre eux ont rempli toutes les cases, quitte probablement à relater des situations futures dans lesquelles ils ne s'étaient jamais réellement projetés. Nous avons ainsi noté que ce type de méthode amenait à surestimer l'occurrence naturelle des pensées tournées vers le futur, et en particulier celle de leur caractère équilibré. En conclusion, vouloir repérer à partir de ce questionnaire les SP les plus importants pour un individu, et donc ceux qui sont les plus susceptibles de déclencher chez lui des stratégies d'approche ou d'évitement, nous paraît être une erreur méthodologique. Un travail sur les consignes proposées aux participants pourrait permettre de remédier à certains écueils, par exemple en insistant sur le fait qu'ils ne doivent rapporter que des SP qui leur viennent spontanément à l'esprit et les évoquer de manière détaillée, ou en ne fixant pas de limites inférieures et supérieures, même implicites, quant au nombre de SP attendus. Il conviendrait dans tous les cas de garder à l'esprit que ces SP n'ont de signification et de valeur motivationnelle que dans le contexte dans lequel ils ont été évoqués, et n'interpréter les résultats qu'en ce sens. Même pour un chercheur qui souhaiterait seulement décrire les SP d'une population, sans volonté de les distinguer ensuite selon leur impact motivationnel, une méthode plus écologique nous paraît indispensable, par exemple l'emploi d'un journal de bord.

Cette méthode, que nous avons testée dans l'étude 1.6, consistait à interroger tous les deux jours les individus sur les SP qu'ils avaient mobilisés spontanément au cours des dernières 48h. A l'inverse du questionnaire ouvert présenté ci-dessus, nous respectons ici une dimension importante, le recueil des SP dans leur contexte naturel d'occurrence. Un sujet pourra tout à coup penser à ses futures vacances parce qu'il voit une publicité pour une agence de voyages, ou se désespérer tous les jours à l'idée de ne pas trouver d'emploi après ses études : le journal de bord est la méthode la plus fine pour apprécier ces différences inter et intra-individuelles. Dans notre étude, le nombre de SP

Discussion générale

recueillis grâce à cette méthode est faible, et nous ne sommes pas en mesure de savoir s'il correspond à la réalité des pensées tournées vers le futur des individus, ou si la procédure comporte certains biais réduisant la portée de nos conclusions. Le coût temporel de cette méthode est en effet bien plus élevé pour les participants qu'il ne l'est classiquement dans les recherches sur les SP, et il est difficile à partir de cette seule étude d'estimer leur niveau d'implication ou de formuler des recommandations pour améliorer celui-ci. La méthode du journal de bord présente également le risque de modifier subtilement la manière dont les individus pensent à l'avenir, puisqu'ils savent qu'ils vont être interrogés sur ce sujet (Wheeler & Reis, 1991). Les mesures auto-rapportées que nous avons introduites dans notre étude sont plutôt rassurantes sur ce point, mais une grande variabilité inter-individuelle existe néanmoins sur cette question. D'autres travaux sont donc indispensables, notamment pour améliorer le protocole expérimental, par exemple en permettant le recueil en temps réel des SP, soit grâce à un véritable carnet de bord, soit à une application mobile.

La troisième méthode qu'il convient d'évoquer est celle que nous avons utilisée le plus souvent dans cette thèse : l'induction et la manipulation de SP grâce à une technique d'imagerie mentale. À partir de l'étude princeps de Ruvolo et Markus (1992), nous avons choisi cette méthode qui nous permettait d'activer chez les participants le SP précis dont nous souhaitions mesurer ensuite les effets sur des variables motivationnelles ou de performance. En aidant les participants à se projeter dans une situation future délimitée *a priori*, nous sommes dans les meilleures dispositions pour examiner l'impact de celle-ci, en étant assuré que le SP mobilisé était notamment tout aussi saillant chez l'ensemble des participants. Cette méthode présente néanmoins une limite importante, puisqu'elle ne permet pas de prendre en compte la probabilité perçue du SP évoqué au regard des caractéristiques et de l'histoire personnelle de chaque sujet. Si les méthodes par questionnaire interrogent les sujets sur les sois futurs qu'ils jugent « possibles pour eux », l'imagerie, qui est basée sur une consigne standardisée pour tous les participants, occulte l'idée qu'un SP même saillant peut paraître plus ou moins probable selon les individus. Dans les études où nous avons fait imaginer à des étudiants la réussite ou l'échec de leur année universitaire par exemple, nous partons du

principe que ces deux options sont perçues pareillement par l'ensemble des participants de chaque condition expérimentale. La probabilité perçue d'un SP dépend pourtant d'autres éléments du concept de soi, des connaissances qu'a l'individu de ses capacités ou de ses limites (Erikson, 2007). Le sentiment d'une inconsistance ou d'un écart trop important entre le SP et les éléments constitutifs du soi actuel conduira alors à juger un SP comme peu probable pour soi (Knox, Funk, Elliott & Bush, 2000). Dans le cadre de nos études, un élément en particulier était susceptible d'interagir avec le SP induit par imagerie : le niveau académique passé et présent des participants, et leurs expériences de maîtrise dans ce domaine. Les étudiants et lycéens que nous interrogeons possédaient naturellement déjà des schémas de soi académiques (Martinot, 2001 ; Martinot & Monteil, 1995), que le thème de l'étude et le contexte de passation rendaient saillants. Une influence du niveau scolaire perçu sur l'appropriation des SP proposés paraît inévitable, les « bons élèves » considérant un SP de réussite plus probable qu'un SP d'échec et l'inverse se produisant pour les jeunes plus en difficulté ou ceux qui ont subi des revers par le passé. Or, toujours en milieu scolaire, il a été démontré qu'un feedback inconsistant avec les performances antérieures des élèves conduisait à davantage de focalisation sur soi, et à des performances moindres aux tâches de performance subséquentes (Brunot, Huguet & Monteil, 1999 ; Monteil, Brunot & Huguet, 1996). Nous avons contrôlé dans nos études le niveau scolaire ou universitaire des individus interrogés, et vérifié par exemple qu'il ne différait pas d'une condition expérimentale à l'autre. Si beaucoup d'études menées auprès d'élèves ou d'étudiants ne faisaient jusqu'à présent pas mention d'une prise en compte de leurs performances scolaires (e.g., Oyserman, Destin & Novin, 2015 ; Landau, Oyserman, Keefer & Smith, 2014), cette précaution n'est probablement pas suffisante pour appréhender l'histoire académique de chacun. Une mesure des capacités perçues dans le domaine académiques avant toute induction de SP pourrait être un moyen de contrôler plus finement ce paramètre. Remarquons par ailleurs que le genre des individus pourrait également constituer une variable importante à considérer. Pour l'heure, aucune étude expérimentale n'existe pour comparer les réactions d'hommes et de femmes à l'induction de SP, alors même que le genre est présenté comme un des déterminants des visions de soi dans le futur

(e.g., Anthis, Dunkel & Anderson, 2004 ; Knox, Funk, Elliott & Bush, 2000). Nos travaux n'ont pas permis d'apporter d'éléments nouveaux quant à une éventuelle interaction entre le genre des participants et les caractéristiques des SP qu'ils étaient amenés à imaginer, en raison du très faible nombre d'hommes dans les échantillons choisis. Enfin, un second élément classiquement recueilli, l'âge, ne nous a pas paru pertinent à analyser plus avant dans des populations où la variabilité était très faible. Des différences ont pourtant été montrées dans la manière dont les individus évoquent spontanément des SP au cours de leur vie (e.g., Chessell, Rathbone, Souchay, Charlesworth & Moulin, 2014), et cette variable est également susceptible d'interagir avec les SP manipulés.

Les travaux s'intéressant à l'impact d'autres variables dispositionnelles sur la perception des SP sont très rares, aucune étude expérimentale ne testant par exemple l'interaction entre la valence d'un SP induit par imagerie mentale et une caractéristique personnelle. Tout au plus sait-on que les individus dépressifs ou ayant une faible estime d'eux-mêmes considèrent leurs SP désirés comme moins probables et leurs SP craints comme plus probables que les personnes non dépressives ou ayant une meilleure estime d'elles-mêmes (Knox, Funk, Elliott & Bush, 1998 ; Penland, Masten, Zelhart, Fournet & Callahan, 2000). Les travaux portant sur les feedbacks de performance peuvent nous offrir des pistes de réflexion quant aux variables personnelles à prendre en compte lorsqu'on manipule des SP. En effet, les consignes utilisées lors de l'imagerie de SP notamment académiques sont très proches de celles qu'on trouve dans ces études : « imaginez obtenir une bonne note lors de l'examen de fin d'année » est une transposition tournée vers le futur d'un feedback classique de réussite ou d'échec à un test. Loin de nous l'idée de considérer qu'un SP n'est qu'une information donnée sur une performance future, puisqu'il implique également une représentation mentale personnalisée de la situation évoquée, mais l'absence de travaux expérimentaux faisant référence explicitement aux SP nous pousse à nous tourner vers des études provoquant de la même façon une réflexion sur soi. L'influence de l'estime de soi a notamment été démontrée dans ce cadre, en informant des individus ayant un haut niveau, un niveau modéré ou un faible niveau d'estime d'eux-mêmes qu'ils avaient réussi ou échoué à un « test d'analogies » (McFarlin & Blascovich, 1981). Quand

on leur demande ensuite d'estimer leur performance à un prochain test, seules les réponses des participants ayant une estime d'eux-mêmes moyenne suivent le feedback reçu, ceux pensant avoir réussi prédisant une réussite future et ceux croyant avoir échoué un échec. En revanche, quel que soit le feedback auquel ils ont été exposés, les individus ayant une très bonne estime d'eux-mêmes pensent réussir à l'avenir tandis que ceux qui ont un faible niveau d'estime d'eux-mêmes se voient plutôt échouer. Ce même pattern de résultats pourrait se retrouver lorsqu'on manipule des SP, la tâche d'imagerie mentale n'étant peut-être pas suffisante pour qu'un individu très sûr de lui envisage la possibilité d'un échec, ou pour qu'une personne ayant très peu confiance en elle puisse juger probable la situation de réussite future qu'on lui propose d'évoquer. L'estime de soi est à mettre en lien avec la clarté du concept de soi : les individus ayant une faible estime d'eux-mêmes sont en effet moins sûrs de la manière dont ils se définissent, et acceptent plus facilement la validité de feedbacks extérieurs même négatifs pour le soi (Campbell, 1990). Des participants dont le concept de soi est très clair dans le domaine académique par exemple réagiront-ils de la même manière que ceux qui ne savent pas comment se situer académiquement lorsqu'on leur demande d'imaginer une réussite ou un échec futur ? Une étude récente a par exemple montré qu'informer des individus qu'ils étaient particulièrement appréciés de leurs interlocuteurs après une discussion de groupe ne les conduisait à exprimer une image plus positive d'eux-mêmes que lorsqu'ils avaient un concept d'eux-mêmes peu clair (Guerrettaz, Chang, von Hippel, Carroll, & Arkin, 2014). Ceci pourrait suggérer que les individus ayant un concept de soi très clair ne soient pas influencés dans leurs conduites par une manipulation de type imagerie de SP désiré. La littérature sur les feedbacks propose d'autres variables susceptibles d'influencer la réaction à une information sur soi, tel que le narcissisme (e.g., Stucke, 2003 ; Stucke & Sporer, 2002) ou le *locus of control* (Baron & Ganz, 1972 ; Baron, Cowan, Ganz & McDonald, 1974). La prise en compte de l'ensemble de ces dimensions de la personnalité et des liens qu'elles entretiennent avec les caractéristiques de SP imaginés devra être un objectif central des prochaines recherches visant à manipuler des SP.

Pour conclure nos réflexions sur la manipulation de SP par imagerie mentale, notons que nous n'avons pas eu l'occasion dans cette thèse de tester l'induction de SP assistée par informatique, une méthodologie dont nous avons pourtant suggéré l'intérêt dans le chapitre 2. Les possibilités offertes par les outils technologiques modernes nous paraissent en effet importantes pour l'étude d'une facette du soi par définition virtuelle dans le présent, au même titre que des personnages de jeu vidéo que le sujet pourrait incarner l'espace de quelques heures (e.g., Beier, Miller, & Wang, 2012). La création d'une situation en réalité augmentée pourrait par exemple aider les individus à se projeter dans le futur, et les manipulations que nous avons tenté d'opérer par imagerie mentale pourraient s'en trouver renforcées. On peut envisager par exemple de faire varier la spécificité ou le degré de détail de l'environnement futur proposé au sujet, ou de modifier la perspective visuelle qu'il devra adopter sur celui-ci. Il est également probable que cette immersion dans son avenir personnel puisse entraîner davantage de répercussions émotionnelles, des réponses plus intenses que ne le permet la simple imagination sans aucun support sensoriel qui a été pratiquée jusqu'à présent. Elle serait donc particulièrement indiquée pour les individus qui rencontrent habituellement des difficultés à se projeter dans le futur. L'emploi de cette méthode afin de confirmer et d'étendre les résultats existants aujourd'hui grâce aux techniques d'imagerie mentale pourra donc constituer un objectif de recherche particulièrement intéressant dans les années à venir.

Pistes d'application

À l'issue de cette thèse, deux axes principaux nous semblent se dégager pour envisager une portée appliquée à nos conclusions expérimentales.

Nous avons d'abord montré qu'il ne suffit pas d'être capable d'imaginer de manière précise un soi futur pour se sentir immédiatement motivé et prêt à l'action. Avoir beaucoup de SP dans un domaine par exemple n'a pas de sens si on ne sait pas comment procéder pour les atteindre ou les éviter. Lorsque nous avons tenté de manipuler l'équilibre, comme dans la deuxième partie expérimentale de la thèse, nous avons insisté sur la nécessité que ces visions s'accompagnent de stratégies adaptées, à l'instar notamment de ce que prônent Oyserman et ses collaborateurs (e.g.,

Oyserman, Bybee, & Terry, 2006 ; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004). Contrairement à ces chercheurs néanmoins, notre objectif ne sera pas d'amener les individus à développer des SP équilibrés (c'est-à-dire à associer un soi craint à leur soi désiré, ou vice versa), un concept dont nous avons mis en doute la pertinence. Plutôt que de vouloir leur faire imaginer à la fois l'échec et la réussite comme deux états finaux plus ou moins également probables, ce sont seulement les stratégies associées à ces deux SP qu'il nous faut combiner. Ce sont donc plutôt des procédures de type « contraste mental » (e.g., Oettingen, 2012) qui nous paraissent intéressantes ici. Face à un individu qui porte sur un soi futur un regard particulièrement positif, on l'aidera à imaginer les comportements nécessaires pour l'atteindre mais on rappellera aussi les obstacles qu'il peut rencontrer sur son chemin, afin qu'il puisse développer les stratégies adaptées même dans cette éventualité. A l'inverse, inutile de demander à un individu de se représenter en réussite s'il n'arrive pas à évoquer naturellement ce SP, l'important est qu'il envisage des stratégies efficaces pour s'éloigner du soi craint, et pas seulement des comportements d'évitement.

La seconde piste d'application que nous sommes en mesure de mentionner renvoie à la notion de spécificité des SP. Nous avons montré en effet que les SP les plus favorables pour motiver et impulser l'action étaient les SP de réussite générique et d'échec spécifique. Nous le suggérons dans la conclusion à cette partie : alors qu'il peut être difficile d'amener des individus qui voient de manière négative leur futur à soudainement changer de point de vue sur celui-ci, il est possible néanmoins de les accompagner pour spécifier leurs SP d'échec. Il peut s'agir par exemple d'amener un lycéen qui pense échouer au baccalauréat et qui ne voit plus l'intérêt de travailler ou d'assister aux cours à envisager une composante plus spécifique de cette situation d'examen qui l'angoisse, en s'imaginant passer une épreuve qu'il craint particulièrement. Cette procédure a été expérimentée auprès d'étudiants par Vanlede, Philippot et Galand (2006), qui comparent trois conditions expérimentales avec des consignes diverses : visualiser la prochaine session d'examens (SP générique), s'imaginer passer l'épreuve qu'ils redoutent le plus (SP spécifique) ou simplement dire quelle est celle-ci (condition contrôle). Une mesure du sentiment d'auto-efficacité envers cet examen

Discussion générale

révèle que c'est la généralisation d'une projection future qui réduit la confiance en soi des étudiants. Ce même pattern de résultats se retrouve avec des élèves d'un lycée technologique, dont les auteurs soulignent qu'ils sont souvent arrivés dans cet établissement suite à un parcours scolaire marqué par les échecs. Le travail de spécification de SP craints pourra se faire en aidant dans un premier temps les individus à spécifier leurs souvenirs d'échec (e.g., Madore, Gaesser, & Schacter, 2014 ; Madore & Schacter, 2016), en supposant que les individus construiront leurs projections futures de la même manière qu'ils reconstruisent le passé (D'Argembeau, Van der Linden, & Lardi, 2012).

Bibliographie

A

- Addis, D. R., Hach, S., & Tippett, L. J. (2016). Do strategic processes contribute to the specificity of future simulation in depression? *British Journal of Clinical Psychology, 55*(2), 167- 186. <https://doi.org/10.1111/bjc.12103>
- Allen, M., & Witte, K. (2004). Une méta-analyse des appels à la peur : implications pour des campagnes de santé publique efficaces. *Questions de communication, 5*(1), 133-148.
- Aloise-Young, P. A., Hennigan, K. M., & Leong, C. W. (2001). Possible Selves and Negative Health Behaviors During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 21*(2), 158- 181. <https://doi.org/10.1177/0272431601021002002>
- Anthis, K. S. (2006). Possible selves in the lives of adult women: A short-term longitudinal study. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Éd.), *Possible selves: theory, research and applications* (p. 123- 140). New York: Nova Science Publishers.
- Anthis, K. S., Dunkel, C. S., & Anderson, B. (2004). Gender and identity status differences in late adolescents' possible selves. *Journal of Adolescence, 27*(2), 147- 152. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.010>
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences, 5*(12), 533- 539. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01804-0](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01804-0)

B

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Éd.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 307- 337). Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub., Inc.
- Baron, R. M., Cowan, G., Ganz, R. L., & McDonald, M. (1974). Interaction of locus of control and type of performance feedback: Considerations of external validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 30*(2), 285-292. <https://doi.org/10.1037/h0036662>
- Baron, R. M., & Ganz, R. L. (1972). Effects of locus of control and type of feedback on the task performance of lower-class black children. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*(1), 124-130. <https://doi.org/10.1037/h0032099>
- Bashir, N. Y., Wilson, A. E., Lockwood, P., Chasteen, A. L., & Alisat, S. (2014). The Time for Action is Now: Subjective Temporal Proximity Enhances Pursuit of Remote-Future Goals. *Social Cognition, 32*(1), 83-93. <https://doi.org/10.1521/soco.2014.32.1.83>
- Beier, M. E., Miller, L. M., & Wang, S. (2012). Science games and the development of scientific possible selves. *Cultural Studies of Science Education, 7*(4), 963-978. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9408-0>

Bibliographie

- Bennett, D., & Male, S. A. (2016). An Australian study of possible selves perceived by undergraduate engineering students. *European Journal of Engineering Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1208149>
- Berntsen, D., & Hall, N. M. (2004). The episodic nature of involuntary autobiographical memories. *Memory & Cognition*, 32(5), 789-803. <https://doi.org/10.3758/BF03195869>
- Berntsen, D., & Jacobsen, A. S. (2008). Involuntary (spontaneous) mental time travel into the past and future. *Consciousness and Cognition*, 17(4), 1093-1104. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.03.001>
- Black, M. E. A., Stein, K. F., & Loveland-Cherry, C. J. (2001). Older Women and Mammography Screening Behavior: Do Possible Selves Contribute? *Health Education & Behavior*, 28(2), 200-216. <https://doi.org/10.1177/109019810102800206>
- Blackwell, S. E., Rius-Ottenheim, N., Schulte-van Maaren, Y. W. M., Carlier, I. V. E., Middelkoop, V. D., Zitman, F. G., ... Giltay, E. J. (2013). Optimism and mental imagery: A possible cognitive marker to promote well-being? *Psychiatry Research*, 206(1), 56-61. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.09.047>
- Blix, I., & Brennen, T. (2011). Mental time travel after trauma: The specificity and temporal distribution of autobiographical memories and future-directed thoughts. *Memory*, 19(8), 956-967. <https://doi.org/10.1080/09658211.2011.618500>
- Bloom, K., Delmore-Ko, P., Masataka, N., & Carli, L. (1999). Possible self as parent in Canadian, Italian, and Japanese young adults. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 31(3), 198-207. <https://doi.org/10.1037/h0087088>
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary Methods: Capturing Life as it is Lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579-616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>
- Bolkan, C., Hooker, K., & Coehlo, D. (2015). Possible Selves and Depressive Symptoms in Later Life. *Research on Aging*, 37(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0164027513520557>
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: The self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25(1), 49-59. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(94\)90063-9](https://doi.org/10.1016/0005-7916(94)90063-9)
- Brauer, M., & McClelland, G. (2005). L'utilisation des contrastes dans l'analyse des données : Comment tester les hypothèses spécifiques dans la recherche en psychologie ? *L'année psychologique*, 105(2), 273-305. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29696>
- Brickenkamp, R. (1981). *Test d2*. Hogrefe.
- Brown, A. D., Addis, D. R., Romano, T. A., Marmar, C. R., Bryant, R. A., Hirst, W., & Schacter, D. L. (2014). Episodic and semantic components of autobiographical memories and imagined future events in post-traumatic stress disorder. *Memory*, 22(6), 595-604. <https://doi.org/10.1080/09658211.2013.807842>
- Brown, E. R., & Diekmann, A. B. (2010). What Will I Be? Exploring Gender Differences in Near and Distant Possible Selves. *Sex Roles*, 63(7-8), 568-579. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9827-x>
- Brunot, S., Huguet, P., & Monteil, J.-M. (1999). Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact. *Social Psychology of Education*, 3(4), 271-293.
- Brunot, S., & Sanitioso, R. B. (2004). Motivational influence on the quality of memories: recall of general autobiographical memories related to desired attributes. *European Journal of Social Psychology*, 34(5), 627-635. <https://doi.org/10.1002/ejsp.220>

C

- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(3), 538-549. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.538>
- Carroll, P. J., Arkin, R. M., & Shade, C. K. (2011). Possible Selves and Self-Doubt: A Poverty of Desired Possibility. *Social Psychological and Personality Science, 2*(2), 190-198. <https://doi.org/10.1177/1948550610386246>
- Carver, C. S., Harris, S. D., Lehman, J. M., Durel, L. A., Antoni, M. H., Spencer, S. M., & Pozo-Kaderman, C. (2000). How Important is the Perception of Personal Control? Studies of Early Stage Breast Cancer Patients. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(2), 139-149. <https://doi.org/10.1177/0146167200264001>
- Carver, C. S., Lawrence, J. W., & Scheier, M. F. (1999). Self-Discrepancies and Affect: Incorporating the Role of Feared Selves. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(7), 783-792. <https://doi.org/10.1177/0146167299025007002>
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The Possible Selves of Optimists and Pessimists. *Journal of Research in Personality, 28*(2), 133-141. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1011>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and Self-Regulation*. New York, NY: Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5887-2>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review, 97*(1), 19-35. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Control Processes and Self-Organization as Complementary Principles Underlying Behavior. *Personality and Social Psychology Review, 6*(4), 304-315. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0604_05
- Cheng, S.-T., Fung, H. H., & Chan, A. C. M. (2009). Self-perception and psychological well-being: The benefits of foreseeing a worse future. *Psychology and Aging, 24*(3), 623-633. <https://doi.org/10.1037/a0016410>
- Chessell, Z. J., Rathbone, C. J., Souchay, C., Charlesworth, L., & Moulin, C. J. A. (2014). Autobiographical Memory, Past and Future Events, and Self-images in Younger and Older Adults. *Self and Identity, 13*(4), 380-397. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.836132>
- Clinkinbeard, S. S., & Murray, C. I. (2012). Perceived Support, Belonging, and Possible Selves Strategies Among Incarcerated Juvenile Offenders: Support, Belonging, and Strategies of Juveniles. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(5), 1218-1240. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00884.x>
- Clinkinbeard, S. S., & Zohra, T. (2012). Expectations, Fears, and Strategies: Juvenile Offender Thoughts on a Future Outside of Incarceration. *Youth & Society, 44*(2), 236-257. <https://doi.org/10.1177/0044118X11398365>
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review, 107*(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.107.2.261>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Cotrell, V., & Hooker, K. (2005). Possible Selves of Individuals With Alzheimer's Disease. *Psychology and Aging, 20*(2), 285-294. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.20.2.285>

Bibliographie

- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1991). Possible Selves across the Life Span. *Human Development, 34*(4), 230-255. <https://doi.org/10.1159/000277058>
- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology, 86*(3), 423-438. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.423>
- Cumming, J., Nordin, S. M., Horton, R., & Reynolds, S. (2006). Examining the Direction of Imagery and Self-Talk on Dart-Throwing Performance and Self Efficacy. *The Sport Psychologist, 20*(3), 257-274. <https://doi.org/10.1123/tsp.20.3.257>

D

- Dalley, S. E., & Buunk, A. P. (2011). The motivation to diet in young women: Fear is stronger than hope: Fear is stronger than hope. *European Journal of Social Psychology, 41*(5), 672-680. <https://doi.org/10.1002/ejsp.816>
- D'Argembeau, A. (2016). La pensée future épisodique : entre simulation et contexte autobiographique. *Revue de neuropsychologie, 8*(1), 55-59.
- D'Argembeau, A., Lardi, C., & Van der Linden, M. (2012). Self-defining future projections: Exploring the identity function of thinking about the future. *Memory, 20*(2), 110-120. <https://doi.org/10.1080/09658211.2011.647697>
- D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2004). Phenomenal characteristics associated with projecting oneself back into the past and forward into the future: Influence of valence and temporal distance. *Consciousness and Cognition, 13*(4), 844-858. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.07.007>
- D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2006). Individual differences in the phenomenology of mental time travel: The effect of vivid visual imagery and emotion regulation strategies. *Consciousness and Cognition, 15*(2), 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.09.001>
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 44*(4), 550-553. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.05.009>
- DeMarree, K. G., Petty, R. E., & Briñol, P. (2007). Self and Attitude Strength Parallels: Focus on Accessibility. *Social and Personality Psychology Compass, 1*(1), 441-468. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00012.x>
- Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence, 23*(5), 519-529. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0340>
- Dunkel, C. S., & Anthis, K. S. (2001). The role of possible selves in identity formation: a short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence, 24*(6), 765-776. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0433>

E

- Eitam, B., & Higgins, E. T. (2010). Motivation in Mental Accessibility: Relevance of a Representation (ROAR) as a New Framework: Relevance of a Representation. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 951-967. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00309.x>
- Elmore, K. C., & Oyserman, D. (2012). If 'we' can succeed, 'I' can too: Identity-based motivation and gender in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.003>
- Elmore, K. C., Oyserman, D., Smith, G., & Novin, S. (2016). When the Going Gets Tough: Implications of Reactance for Interpretations of Experienced Difficulty in the Classroom. *AERA Open*, 2(3), 233285841666471. <https://doi.org/10.1177/2332858416664714>
- Enrique Roig, Á., Molinari, G., Miralles Tena, I., Gisbert Muñoz, S., & Bretón López, J. M. (2015). El Mejor Self Posible: Una intervención dirigida a generar emociones positivas. Resultados preliminares. *Àgora de salut*, 2, 215-223. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.2.21>
- Erikson, M. G. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 11(4), 348-358. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.4.348>
- Ersner-Hershfield, H., Garton, M. T., Ballard, K., Samanez-Larkin, G. R., & Knutson, B. (2009). Don't stop thinking about tomorrow: Individual differences in future self-continuity account for saving. *Judgment and Decision Making*, 4(4), 280-286.
- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1997). Positive Affect Facilitates Integration of Information and Decreases Anchoring in Reasoning among Physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 72(1), 117-135. <https://doi.org/10.1006/obhd.1997.2734>
- Evans, M. B., & Wilson, A. E. (2014). Subjective temporal proximity to future selves moderates the link between exercise intentions and behavior. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 3(3), 184-190. <https://doi.org/10.1037/spy0000014>

F

- Fetterolf, J. C., & Eagly, A. H. (2011). Do Young Women Expect Gender Equality in Their Future Lives? An Answer From a Possible Selves Experiment. *Sex Roles*, 65(1-2), 83-93. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9981-9>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Finnbogadóttir, H., & Berntsen, D. (2011). Involuntary and voluntary mental time travel in high and low worriers. *Memory*, 19(6), 625-640. <https://doi.org/10.1080/09658211.2011.595722>
- Finnbogadóttir, H., & Berntsen, D. (2013). Involuntary future projections are as frequent as involuntary memories, but more positive. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 272-280. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.06.014>
- Frazier, L. D., Cotrell, V., & Hooker, K. (2003). Possible selves and illness: A comparison of individuals with Parkinson's disease, early-stage Alzheimer's disease, and healthy older adults. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/01650250143000526>

Bibliographie

- Frazier, L. D., Hooker, K., Johnson, P. M., & Kaus, C. R. (2000). Continuity and Change in Possible Selves in Later Life: A 5-Year Longitudinal Study. *Basic and Applied Social Psychology, 22*(3), 237-243. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2203_10
- Frazier, P., Anders, S., Shallcross, S., Keenan, N., Perera, S., Howard, K., & Hintz, S. (2012). Further development of the temporal model of control. *Journal of Counseling Psychology, 59*(4), 623-630. <https://doi.org/10.1037/a0029702>
- Frazier, P., Berman, M., & Steward, J. (2001). Perceived control and posttraumatic stress: A temporal model. *Applied and Preventive Psychology, 10*(3), 207-223. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(01\)80015-9](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(01)80015-9)
- Frazier, P., & Caston, J. (2015). Event Controllability Moderates the Relation Between Perceived Control and Adjustment to Stressors. *Journal of Loss and Trauma, 20*(6), 526-540. <https://doi.org/10.1080/15325024.2014.949161>
- Frazier, P., Keenan, N., Anders, S., Perera, S., Shallcross, S., & Hintz, S. (2011). Perceived past, present, and future control and adjustment to stressful life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(4), 749-765. <https://doi.org/10.1037/a0022405>
- Frederick, S. (1999). *Discounting, time preference, and identity*. Carnegie Mellon University.
- Fryberg, S. A., & Markus, H. R. (2003). On Being American Indian: Current and Possible Selves. *Self and Identity, 2*(4), 325-344. <https://doi.org/10.1080/714050251>
- Fryberg, S. A., Markus, H. R., Oyserman, D., & Stone, J. M. (2008). Of Warrior Chiefs and Indian Princesses: The Psychological Consequences of American Indian Mascots. *Basic and Applied Social Psychology, 30*(3), 208-218. <https://doi.org/10.1080/01973530802375003>

G

- Gamboz, N., Brandimonte, M. A., & De Vito, S. (2010). The Role of Past in the Simulation of Autobiographical Future Episodes. *Experimental Psychology, 57*(6), 419-428. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000052>
- Gartzia, L., & Fetterolf, J. C. (2016). What Division of Labor Do University Students Expect in Their Future Lives? Divergences and Communalities of Female and Male Students. *Sex Roles, 74*(3-4), 121-135. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0532-7>
- Giacobbi, P., Dreisbach, K. A., Thurlow, N. M., Anand, P., & Garcia, F. (2014). Mental imagery increases self-determined motivation to exercise with university enrolled women: A randomized controlled trial using a peer-based intervention. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(4), 374-381. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.004>
- Girandola, F. (2000). Peur et persuasion : présentations des recherches(1953-1998) et d'une nouvelle lecture. *L'année psychologique, 100*(2), 333-376. <https://doi.org/10.3406/psy.2000.28644>
- Gollwitzer, A., Oettingen, G., Kirby, T. A., Duckworth, A. L., & Mayer, D. (2011). Mental contrasting facilitates academic performance in school children. *Motivation and Emotion, 35*(4), 403-412. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9222-0>
- Gonzales, M. H., Burgess, D. J., & Mobilio, L. J. (2001). The Allure of Bad Plans: Implications of Plan Quality for Progress Toward Possible Selves and Postplanning Energization. *Basic and Applied Social Psychology, 23*(2), 87-108. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2302_2

- Grysmann, A., Prabhakar, J., Anglin, S. M., & Hudson, J. A. (2013). The time travelling self: Comparing self and other in narratives of past and future events. *Consciousness and Cognition*, 22(3), 742-755. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.04.010>
- Guerrettaz, J., Chang, L., von Hippel, W., Carroll, P. J., & Arkin, R. M. (2014). Self-Concept Clarity: Buffering the Impact of Self-Evaluative Information. *Individual Differences Research*, 12(4-B), 180-190.

H

- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Hershfield, H. E., Goldstein, D. G., Sharpe, W. F., Fox, J., Yeykelis, L., Carstensen, L. L., & Bailenson, J. N. (2011). Increasing Saving Behavior Through Age-Progressed Renderings of the Future Self. *Journal of Marketing Research*, 48(SPL), S23-S37. <https://doi.org/10.1509/jmkr.48.SPL.S23>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Higgins, E. T. (1996). The « self digest »: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1062-1083. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.6.1062>
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 5-15. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.5>
- Higgins, E. T., Shah, J., & Friedman, R. (1997). Emotional responses to goal attainment: Strength of regulatory focus as moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 515-525. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.515>
- Holmes, E. A., Lang, T. J., & Shah, D. M. (2009). Developing interpretation bias modification as a « cognitive vaccine » for depressed mood: Imagining positive events makes you feel better than thinking about them verbally. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(1), 76-88. <https://doi.org/10.1037/a0012590>
- Holmes, E. A., & Mathews, A. (2005). Mental Imagery and Emotion: A Special Relationship? *Emotion*, 5(4), 489-497. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.4.489>
- Hooker, K. (1992). Possible Selves and Perceived Health in Older Adults and College Students. *Journal of Gerontology*, 47(2), P85-P95. <https://doi.org/10.1093/geronj/47.2.P85>
- Hoyle, R. H., & Sherrill, M. R. (2006). Future Orientation in the Self-System: Possible Selves, Self-Regulation, and Behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673-1696. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x>

I

- Isen, A. M., Johnson, M. M., Mertz, E., & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1413-1426. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.6.1413>

J

- James, W. (1892). *Psychology: Briefer course*. London, Great Britain: Macmillan and Co.
<https://doi.org/10.1037/11630-000>
- Janis, I. B., Veague, H. B., & Driver-Linn, E. (2006). Possible selves and borderline personality disorder. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 387-394. <https://doi.org/10.1002/jclp.20230>
- Jin, S.-A. A. (2012). The virtual malleable self and the virtual identity discrepancy model: Investigative frameworks for virtual possible selves and others in avatar-based identity construction and social interaction. *Computers in Human Behavior, 28*(6), 2160-2168.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.022>
- Jing, H. G., Madore, K. P., & Schacter, D. L. (2016). Worrying about the future: An episodic specificity induction impacts problem solving, reappraisal, and well-being. *Journal of Experimental Psychology: General, 145*(4), 402-418. <https://doi.org/10.1037/xge0000142>

K

- Kao, G. (2000). Group Images and Possible Selves Among Adolescents: Linking Stereotypes to Expectations by Race and Ethnicity. *Sociological Forum, 15*(3), 407-430.
- Kemmelmeier, M., & Oyserman, D. (2001). The ups and downs of thinking about a successful other: self-construals and the consequences of social comparisons. *European Journal of Social Psychology, 31*(3), 311-320. <https://doi.org/10.1002/ejsp.47>
- Kennard, A. R., Willis, L. E., Robinson, M. J., & Knobloch-Westerwick, S. (2016). The Allure of Aphrodite: How Gender-Congruent Media Portrayals Impact Adult Women's Possible Future Selves: Media Portrayals' Impact on Possible Future Selves. *Human Communication Research, 42*(2), 221-245. <https://doi.org/10.1111/hcre.12072>
- Kerpelman, J. (2006). Using Q methodology to study possible selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Éd.), *Possible selves: theory, research and applications* (p. 163-186). New York: Nova Science Publishers.
- Kerpelman, J., Eryigit, S., & Stephens, C. J. (2008). African American Adolescents' Future Education Orientation: Associations with Self-efficacy, Ethnic Identity, and Perceived Parental Support. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(8), 997-1008. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9201-7>
- Kerpelman, J., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American Adolescents' Future Orientation: The Importance of Self-Efficacy, Control and Responsibility, and Identity Development. *Identity, 4*(2), 187-208. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0402_5
- Kerpelman, J., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence, 24*(4), 491-512.
<https://doi.org/10.1006/jado.2001.0385>
- Kerpelman, J., Shoffner, M. F., & Ross-Griffin, S. (2002). African American Mothers' and Daughters' Beliefs about Possible Selves and their Strategies for Reaching the Adolescents' Future Academic and Career Goals. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(4), 289-302.

- Killeen, L. A., López-Zafra, E., & Eagly, A. H. (2006). Envisioning Oneself as a Leader: Comparisons of Women and Men in Spain and the United States. *Psychology of Women Quarterly, 30*(3), 312-322. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00299.x>
- King, L. A. (2001). The Health Benefits of Writing about Life Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(7), 798-807. <https://doi.org/10.1177/0146167201277003>
- King, L. A., & Raspin, C. (2004). Lost and Found Possible Selves, Subjective Well-Being, and Ego Development in Divorced Women. *Journal of Personality, 72*(3), 603-632. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00274.x>
- King, L. A., & Smith, N. G. (2004). Gay and Straight Possible Selves: Goals, Identity, Subjective Well-Being, and Personality Development. *Journal of Personality, 72*(5), 967-994. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00287.x>
- Klein, S. B., Loftus, J., & Sherman, J. W. (1993). The Role of Summary and Specific Behavioral Memories in Trait Judgments about the Self. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*(3), 305-311. <https://doi.org/10.1177/0146167293193007>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*(4), 470-500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E. G. (1998). Adolescents' Possible Selves and Their Relationship to Global Self-Esteem. *Sex Roles, 39*(1-2), 61-80.
- Kurtz, J. L. (2008). Looking to the Future to Appreciate the Present: The Benefits of Perceived Temporal Scarcity. *Psychological Science, 19*(12), 1238-1241. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02231.x>
- 
- Landau, M. J., Oyserman, D., Keefer, L. A., & Smith, G. C. (2014). The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 106*(5), 679-698. <https://doi.org/10.1037/a0036414>
- Lang, P. J. (1980). *Self assessment manikin*. Gainesville, FL: The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Layous, K., Nelson, S. K., & Lyubomirsky, S. (2013). What Is the Optimal Way to Deliver a Positive Activity Intervention? The Case of Writing About One's Best Possible Selves. *Journal of Happiness Studies, 14*(2), 635-654. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9346-2>
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research, 66*(2), 653-678.
- Lee, J. J., & Hoadley, C. M. (2007). Leveraging Identity to Make Learning Fun: Possible Selves and Experiential Learning in Massively Multiplayer Online Games (MMOGs). *Journal of Online Education, 3*(6).
- Lee, S. J., & Oyserman, D. (2009). Expecting to Work, Fearing Homelessness: The Possible Selves of Low-Income Mothers. *Journal of Applied Social Psychology, 39*(6), 1334-1355. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00484.x>
- Leondari, A., & Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology, 5*(2), 179-198.

Bibliographie

- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic Achievement, Motivation and Future Selves. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7(2), 165-177. <https://doi.org/10.1080/02673843.1998.9747820>
- Lewis, N. A., & Oyserman, D. (2015). When Does the Future Begin? Time Metrics Matter, Connecting Present and Future Selves. *Psychological Science*, 26(6), 816-825. <https://doi.org/10.1177/0956797615572231>
- Liau, A. K., Neihart, M. F., Teo, C. T., & Lo, C. H. M. (2016). Effects of the Best Possible Self Activity on Subjective Well-Being and Depressive Symptoms. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 473-481. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0272-z>
- Libby, L. K., & Eibach, R. P. (2002). Looking back in time: Self-concept change affects visual perspective in autobiographical memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(2), 167-179. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.2.167>
- Libby, L. K., & Eibach, R. P. (2011a). Self-Enhancement or Self-Coherence? Why People Shift Visual Perspective in Mental Images of the Personal Past and Future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(5), 714-726. <https://doi.org/10.1177/0146167211400207>
- Libby, L. K., & Eibach, R. P. (2011b). Visual Perspective in Mental Imagery. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 185-245.
- Libby, L. K., Eibach, R. P., & Gilovich, T. (2005). Here's Looking at Me: The Effect of Memory Perspective on Assessments of Personal Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 50-62. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.50>
- Libby, L. K., Shaeffer, E. M., & Eibach, R. P. (2009). Seeing meaning in action: A bidirectional link between visual perspective and action identification level. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(4), 503-516. <https://doi.org/10.1037/a0016795>
- Libby, L. K., Shaeffer, E. M., Eibach, R. P., & Slemmer, J. A. (2007). Picture Yourself at the Polls: Visual Perspective in Mental Imagery Affects Self-Perception and Behavior. *Psychological Science*, 18(3), 199-203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01872.x>
- Lin, W., Wang, L., Bamberger, P. A., Zhang, Q., Wang, H., Guo, W., ... Zhang, T. (2016). Leading future orientations for current effectiveness: The role of engagement and supervisor coaching in linking future work self salience to job performance. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 145-156. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.002>
- Lips, H. M. (2000). College Students' Visions of Power and Possibility as Moderated by Gender. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 39-43. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb01020.x>
- Lips, H. M. (2004). The Gender Gap in Possible Selves: Divergence of Academic Self-Views Among High School and University Students. *Sex Roles*, 50(5/6), 357-371. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018891.88889.c9>
- Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 854-864. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.854>
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91-103. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.91>
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1999). Increasing the salience of one's best selves can undermine inspiration by outstanding role models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 214-228. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.214>



- MacDougall, A. G., Vandermeer, M. R. J., & Norman, R. M. G. (2015). Negative future self as a mediator in the relationship between insight and depression in psychotic disorders. *Schizophrenia Research*, *165*(1), 66-69. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2015.03.035>
- Macht, M., & Mueller, J. (2007). Immediate effects of chocolate on experimentally induced mood states. *Appetite*, *49*(3), 667-674. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2007.05.004>
- Madore, K. P., Gaesser, B., & Schacter, D. L. (2014). Constructive episodic simulation: Dissociable effects of a specificity induction on remembering, imagining, and describing in young and older adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *40*(3), 609-622. <https://doi.org/10.1037/a0034885>
- Madore, K. P., & Schacter, D. L. (2016). Remembering the past and imagining the future: Selective effects of an episodic specificity induction on detail generation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *69*(2), 285-298. <https://doi.org/10.1080/17470218.2014.999097>
- Malouff, J. M., McGee, J. A., Halford, H. T., & Rooke, S. E. (2008). Effects of Pre-Competition Positive Imagery and Self-Instructions on Accuracy of Serving in Tennis. *Journal of Sport Behavior*, *31*(3), 264-275.
- Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(2), 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Markus, H. R., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(4), 858-866. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.858>
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Markus, H. R., & Ruvolo, A. P. (1989). Possibles selves: personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Éd.), *Goal concepts in personality and social psychology* (p. 211-241).
- Markus, H. R., & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, *38*(1), 299-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, *2*(2), 77-172. <https://doi.org/10.1007/BF01322177>
- Marshall, S. K., Young, R. A., Domene, J. F., & Zaidman-Zait, A. (2008). Adolescent Possible Selves as Jointly Constructed in Parent-Adolescent Career Conversations and Related Activities. *Identity*, *8*(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/15283480802181727>
- Martin, K. A., & Hall, C. R. (1995). Using Mental Imagery to Enhance Intrinsic Motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*(1), 54-69. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.54>
- Martinot, D. (1995). *Le soi: les approches psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Bibliographie

- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Martinot, D. (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Éd.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. (p. 51-69). Paris: Armand Colin.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinot, D., & Monteil, J.-M. (1995). The academic self-schema: An experimental illustration. *Learning and Instruction*, 5(1), 63-76. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00003-L](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00003-L)
- Marx, R. W., & Winne, P. H. (1978). Construct Interpretations of Three Self-Concept Inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109. <https://doi.org/10.3102/00028312015001099>
- McDermott, K. B., Wooldridge, C. L., Rice, H. J., Berg, J. J., & Szpunar, K. K. (2016). Visual perspective in remembering and episodic future thought. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(2), 243-253. <https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1067237>
- McElwee, R. O., & Dunning, D. (2005). A Broader View of "Self" in Egocentric Social Judgment: Current and Possible Selves. *Self and Identity*, 4(2), 113-130. <https://doi.org/10.1080/13576500444000209>
- McElwee, R. O., & Haugh, J. A. (2010). Thinking Clearly Versus Frequently About the Future Self: Exploring This Distinction and its Relation to Possible Selves. *Self and Identity*, 9(3), 298-321. <https://doi.org/10.1080/15298860903054290>
- McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 521-531. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.3.521>
- Mclsaac, H. K., & Eich, E. (2002). Vantage point in episodic memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(1), 146-150. <https://doi.org/10.3758/BF03196271>
- Meek, R. (2011). The possible selves of young fathers in prison. *Journal of Adolescence*, 34(5), 941-949. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.12.005>
- Meevissen, Y. M. C., Peters, M. L., & Alberts, H. J. E. M. (2011). Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two week intervention. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(3), 371-378. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.02.012>
- Miller, L. M., Chang, C.-I., Wang, S., Beier, M. E., & Klisch, Y. (2011). Learning and motivational impacts of a multimedia science game. *Computers & Education*, 57(1), 1425-1433. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.016>
- Monteil, J. M., Brunot, S., & Huguet, P. (1996). Cognitive performance and attention in the classroom: An interaction between past and present academic experiences. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 242-248. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.242>
- Moore, S. A., & Zoellner, L. A. (2007). Overgeneral autobiographical memory and traumatic events: An evaluative review. *Psychological Bulletin*, 133(3), 419-437. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.3.419>
- Morina, N., Deeprose, C., Pusowski, C., Schmid, M., & Holmes, E. A. (2011). Prospective mental imagery in patients with major depressive disorder or anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(8), 1032-1037. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.06.012>
- Morley, S., Davies, C., & Barton, S. (2005). Possible selves in chronic pain: self-pain enmeshment, adjustment and acceptance: *Pain*, 115(1), 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2005.02.021>

- Munroe-Chandler, K., Hall, C., & Fishburne, G. (2008). Playing with confidence: The relationship between imagery use and self-confidence and self-efficacy in youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 26(14), 1539-1546. <https://doi.org/10.1080/02640410802315419>
- Murru, E. C., & Martin Ginis, K. A. (2010). Imagining the Possibilities: The Effects of a Possible Selves Intervention on Self-Regulatory Efficacy and Exercise Behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(4), 537-554. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.4.537>

N

- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. In M. Csikszentmihalyi, *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (p. 239-263). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Nigro, G., & Neisser, U. (1983). Point of view in personal memories. *Cognitive Psychology*, 15(4), 467-482. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90016-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(83)90016-6)
- Norman, C. C., & Aron, A. (2003). Aspects of possible self that predict motivation to achieve or avoid it. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 500-507. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00029-5)

O

- Oettingen, G. (2012). Future thought and behaviour change. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 1-63. <https://doi.org/10.1080/10463283.2011.643698>
- Oettingen, G., Pak, H., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736-753. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.736>
- Ogilvie, D. M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 379-385. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.379>
- Ouellette, J. A., Hessling, R., Gibbons, F. X., Reis-Bergan, M., & Gerrard, M. (2005). Using Images to Increase Exercise Behavior: Prototypes Versus Possible Selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(5), 610-620. <https://doi.org/10.1177/0146167204271589>
- Owens, R. L., & Patterson, M. M. (2013). Positive Psychological Interventions for Children: A Comparison of Gratitude and Best Possible Selves Approaches. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(4), 403-428. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.697496>
- Oyserman, D. (2004). Possible selves citations, measure, and coding instructions. Consulté à l'adresse https://dornsife.usc.edu/assets/sites/782/docs/possible_selves_measure.doc
- Oyserman, D. (2008). Possible selves: Identity-based motivation and school success. In *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential* (p. 269-288).
- Oyserman, D. (2015a). Identity-based motivation. In R. A. Scott & S. M. Kosslyn (Éd.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118900772>

Bibliographie

- Oyserman, D. (2015b). *Pathways to success through identity-based motivation*. New York: Oxford University Press.
- Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. *Family Relations*, 56(5), 479-489. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x>
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., Destin, M., & Novin, S. (2015). The Context-Sensitive Future Self: Possible Selves Motivate in Context, Not Otherwise. *Self and Identity*, 14(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.965733>
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Éd.), *Possible selves: theory, research and applications* (p. 17-39). New York: Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., Gant, L., & Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1216-1232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1216>
- Oyserman, D., & James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In K. D. Markman, W. M. Klein, & J. A. Suhr (Éd.), *Handbook of imagination and mental simulation* (p. 373-394).
- Oyserman, D., & James, L. (2011). Possible identities. In S. J. Schwartz (Éd.), *Handbook of identity theory and research* (p. 117-145). New York: Springer.
- Oyserman, D., Johnson, E., & James, L. (2011). Seeing the Destination but Not the Path: Effects of Socioeconomic Disadvantage on School-focused Possible Self Content and Linked Behavioral Strategies. *Self and Identity*, 10(4), 474-492. <https://doi.org/10.1080/15298868.2010.487651>
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990a). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 112-125. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.1.112>
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990b). Possible Selves in Balance: Implications for Delinquency. *Journal of Social Issues*, 46(2), 141-157. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01927.x>
- Oyserman, D., & Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 360-374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.360>
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313-326. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0474>

P

- Painter, J. M., & Kring, A. M. (2015). Back to the Future: Similarities and Differences in Emotional Memories and Projections: Memory and projection narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 29(2), 271-279. <https://doi.org/10.1002/acp.3105>

- Parfit, D. (1971). Personal Identity. *The Philosophical Review*, 80(1), 3.
<https://doi.org/10.2307/2184309>
- Peetz, J., & Wilson, A. E. (2008). The Temporally Extended Self: The Relation of Past and Future Selves to Current Identity, Motivation, and Goal Pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(6), 2090-2106. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00150.x>
- Peetz, J., & Wilson, A. E. (2013). The post-birthday world: Consequences of temporal landmarks for temporal self-appraisal and motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(2), 249-266. <https://doi.org/10.1037/a0030477>
- Peetz, J., & Wilson, A. E. (2014). Marking Time: Selective Use of Temporal Landmarks as Barriers Between Current and Future Selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(1), 44-56. <https://doi.org/10.1177/0146167213501559>
- Peetz, J., Wilson, A. E., & Strahan, E. J. (2009). So Far Away: The Role of Subjective Temporal Distance to Future Goals in Motivation and Behavior. *Social Cognition*, 27(4), 475-495. <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.4.475>
- Pekrun, R. (1988). Anxiety and motivation in achievement settings: towards a systems-theoretical approach. *International Journal of Educational Research*, 12(3), 307-323. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(88\)90008-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(88)90008-0)
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Penland, E. A., Masten, W. G., Zelhart, P., Fournet, G. P., & Callahan, T. A. (2000). Possible selves, depression and coping skills in university students. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 963-969. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00247-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00247-0)
- Pennington, G. L., & Roese, N. J. (2003). Regulatory focus and temporal distance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(6), 563-576. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00058-1](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00058-1)
- Perunovic, W. Q. E., & Wilson, A. E. (2009). Subjective proximity of future selves: Implications for current identity, future appraisal, and goal pursuit motivation. In K. D. Markman, W. M. Klein, & J. A. Suhr (Éd.), *Handbook of imagination and mental simulation* (p. 347-358).
- Peters, M. L., Flink, I. K., Boersma, K., & Linton, S. J. (2010). Manipulating optimism: Can imagining a best possible self be used to increase positive future expectancies? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 204-211. <https://doi.org/10.1080/17439761003790963>
- Peters, M. L., Meevissen, Y. M. C., & Hanssen, M. M. (2013). Specificity of the Best Possible Self intervention for increasing optimism: Comparison with a gratitude intervention. *Terapia Psicológica*, 31(1), 93-100. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100009>
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From Thought to Action: Effects of Process-Versus Outcome-Based Mental Simulations on Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250-260. <https://doi.org/10.1177/0146167299025002010>
- Philippot, P., Schaefer, A., & Herbette, G. (2003). Consequences of specific processing of emotional information: Impact of general versus specific autobiographical memory priming on emotion elicitation. *Emotion*, 3(3), 270-283. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.3.270>
- Pierce, J., Schmidt, C., & Stoddard, S. A. (2015). The role of feared possible selves in the relationship between peer influence and delinquency. *Journal of Adolescence*, 38, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.009>

Q

Quinlan, S. L., Jaccard, J., & Blanton, H. (2006). A Decision Theoretic and Prototype Conceptualization of Possible Selves: Implications for the Prediction of Risk Behavior. *Journal of Personality, 74*(2), 599-630. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00386.x>

R

Raffard, S., Bortolon, C., D'Argembeau, A., Gardes, J., Gely-Nargeot, M.-C., Capdevielle, D., & Van der Linden, M. (2016). Projecting the self into the future in individuals with schizophrenia: a preliminary cross-sectional study. *Memory, 24*(6), 826-837. <https://doi.org/10.1080/09658211.2015.1057152>

Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 45*(6), 683-686. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.08.004>

Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour (Éd.), *Theoretical Frameworks for Personal Relationships*. (p. 87-110). Hoboken: Taylor and Francis.

Renner, F., Schwarz, P., Peters, M. L., & Huibers, M. J. H. (2014). Effects of a best-possible-self mental imagery exercise on mood and dysfunctional attitudes. *Psychiatry Research, 215*(1), 105-110. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.10.033>

Rennie, L. J., Harris, P. R., & Webb, T. L. (2014). The impact of perspective in visualizing health-related behaviors: first-person perspective increases motivation to adopt health-related behaviors: Visualizing health-related behaviors. *Journal of Applied Social Psychology, 44*(12), 806-812. <https://doi.org/10.1111/jasp.12266>

Ridout, N., Dritschel, B., Matthews, K., & O'Carroll, R. (2016). Autobiographical memory specificity in response to verbal and pictorial cues in clinical depression. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 51*, 109-115. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2016.01.002>

Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(2), 340-352. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.340>

Robinson, B. S., Davis, K. L., & Meara, N. M. (2003). Motivational attributes of occupational possible selves for low-income rural women. *Journal of Counseling Psychology, 50*(2), 156-164. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.156>

Ross, M., & Wilson, A. E. (2002). It feels like yesterday: Self-esteem, valence of personal past experiences, and judgments of subjective distance. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 792-803. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.792>

Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education, 11*(2), 161-180. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9040-0>

- Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible Selves and Performance: The Power of Self-Relevant Imagery. *Social Cognition*, 10(1), 95-124. <https://doi.org/10.1521/soco.1992.10.1.95>
- Ryan, S., & Irie, K. (2014). Imagined and possible selves: Stories we tell ourselves about ourselves. In S. Mercer & M. Williams (Éd.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (p. 109-126). Bristol, UK ; Buffalo, NY: Multilingual Matters.

S

- Sanitioso, R. B. (2008). Motivated self and recall: visual perspectives in remembering past behaviors. *European Journal of Social Psychology*, 38(3), 566-575. <https://doi.org/10.1002/ejsp.456>
- Seli, H., Dembo, M. H., & Crocker, S. (2009). Self in self-worth protection: the relationship of possible selves and self-protective strategies. *College Student Journal*, 43(3).
- Selimbegovic, L., Régner, I., Sanitioso, R. B., & Huguette, P. (2011). Influence of general and specific autobiographical recall on subsequent behavior: The case of cognitive performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.08.011>
- Semin, G. R., & Smith, E. R. (2013). Socially Situated Cognition in Perspective. *Social Cognition*, 31(2), 125-146. <https://doi.org/10.1521/soco.2013.31.2.125>
- Shaeffer, E. M., Libby, L. K., & Eibach, R. P. (2015). Changing visual perspective changes processing style: A distinct pathway by which imagery guides cognition. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 534-538. <https://doi.org/10.1037/xge0000073>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
- Shepard, B., & Marshall, A. (1999). Possible Selves Mapping: Life-Career Exploration with Young Adolescents. *Canadian Journal of Counselling*, 33(1), 37-54.
- Shepard, B., & Quressette, S. (2008). Possible selves mapping intervention: Rural women and beyond. *Vistas Online*. Consulté à l'adresse http://www.counseling.org/resources/library/vistas/2010-v-online/Article_51.pdf
- Short, S. E., Bruggeman, J. M., Engel, S. G., Marback, T. L., Wang, L. J., Willadsen, A., & Short, M. W. (2002). The Effect of Imagery Function and Imagery Direction on Self-Efficacy and Performance on a Golf-Putting Task. *The Sport Psychologist*, 16(1), 48-67. <https://doi.org/10.1123/tsp.16.1.48>
- Singer, J. A., & Moffitt, K. H. (1992). An Experimental Investigation of Specificity and Generality in Memory Narratives. *Imagination, Cognition and Personality*, 11(3), 233-257. <https://doi.org/10.2190/72A3-8UPY-GDB9-GX9K>
- Smith, E. R., & Semin, G. R. (2007). Situated Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 132-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00490.x>
- Smith, G., & Oyserman, D. (2015). Just Not Worth My Time? Experienced Difficulty and Time Investment. *Social Cognition*, 33(2), 85-103. <https://doi.org/10.1521/soco.2015.33.2.1>
- Smith, J., & Freund, A. M. (2002). The Dynamics of Possible Selves in Old Age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(6), P492-P500. <https://doi.org/10.1093/geronb/57.6.P492>

Bibliographie

- Song, H., Kim, J., Kwon, R. J., & Jung, Y. (2013). Anti-smoking educational game using avatars as visualized possible selves. *Computers in Human Behavior, 29*(5), 2029-2036. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.008>
- Sools, A. M., Tromp, T., & Mooren, J. H. (2015). Mapping letters from the future: Exploring narrative processes of imagining the future. *Journal of Health Psychology, 20*(3), 350-364. <https://doi.org/10.1177/1359105314566607>
- Spielberger, C. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Stein, K. F., & Hedger, K. M. (1997). Body weight and shape self-cognitions, emotional distress, and disordered eating in middle adolescent girls. *Archives of Psychiatric Nursing, 11*(5), 264-275. [https://doi.org/10.1016/S0883-9417\(97\)80017-9](https://doi.org/10.1016/S0883-9417(97)80017-9)
- Strahan, E. J., & Wilson, A. E. (2006). Temporal comparisons, identity, and motivation: The relation between past, present, and possible future selves. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Éd.), *Possible selves: theory, research and applications* (p. 1-15). New York: Nova Science Publishers.
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology, 97*(3), 580-598. <https://doi.org/10.1037/a0026423>
- Stucke, T. S. (2003). Who's to blame? Narcissism and self-serving attributions following feedback. *European Journal of Personality, 17*(6), 465-478. <https://doi.org/10.1002/per.497>
- Stucke, T. S., & Sporer, S. L. (2002). When a Grandiose Self-Image Is Threatened: Narcissism and Self-Concept Clarity as Predictors of Negative Emotions and Aggression Following Ego-Threat. *Journal of Personality, 70*(4), 509-532. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05015>
- Szpunar, K. K. (2010). Episodic Future Thought: An Emerging Concept. *Perspectives on Psychological Science, 5*(2), 142-162. <https://doi.org/10.1177/1745691610362350>

T

- Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.005>
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., & Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist, 53*(4), 429-439. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.429>

U

- Unemori, P., Omoregie, H., & Markus, H. R. (2004). Self-Portraits: Possible Selves in European-American, Chilean, Japanese and Japanese-American Cultural Contexts. *Self and Identity, 3*(4), 321-338. <https://doi.org/10.1080/13576500444000100>

V

- van Gelder, J.-L., Hershfield, H. E., & Nordgren, L. F. (2013). Vividness of the Future Self Predicts Delinquency. *Psychological Science, 24*(6), 974-980. <https://doi.org/10.1177/0956797612465197>
- van Gelder, J.-L., Luciano, E. C., Weulen Kranenbarg, M., & Hershfield, H. E. (2015). Friends with my future self: longitudinal vividness intervention reduces delinquency. *Criminology, 53*(2), 158-179. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12064>
- Vanlede, M., Bourgeois, E., Galand, B., & Philippot, P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 67*, 4-16.
- Vanlede, M., Philippot, P., & Galand, B. (2006). Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. In B. Galand & É. Bourgeois, (*Se motiver à apprendre* (p. 51-61). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0051>
- Vasquez, N. A., & Buehler, R. (2007). Seeing Future Success: Does Imagery Perspective Influence Achievement Motivation? *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*(10), 1392-1405. <https://doi.org/10.1177/0146167207304541>

W

- Waid, L. D., & Frazier, L. D. (2003). Cultural differences in possible selves during later life. *Journal of Aging Studies, 17*(3), 251-268. [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(03\)00031-8](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(03)00031-8)
- Wheeler, L., & Miyake, K. (1992). Social comparison in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(5), 760-773. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.5.760>
- Wheeler, L., & Reis, H. T. (1991). Self-Recording of Everyday Life Events: Origins, Types, and Uses. *Journal of Personality, 59*(3), 339-354. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00252.x>
- Whitty, M. (2002). Possible Selves: An Exploration of the Utility of a Narrative Approach. *Identity, 2*(3), 211-228. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0203_02
- Whitty, M. T. (2001). The Myth of the Superwoman: Comparing Young Men's and Women's Stories of their Future Lives. *Journal of Family Studies, 7*(1), 87-100. <https://doi.org/10.5172/jfs.7.1.87>
- Williams, J. M. G. (1996). Depression and the specificity of autobiographical memory. In D. C. Rubin (Éd.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (p. 244-267). Cambridge, England: Cambridge Univ. Press.
- Williams, J. M. G. (2006). Capture and rumination, functional avoidance, and executive control (CaRFAX): Three processes that underlie overgeneral memory. *Cognition and Emotion, 20*(3-4), 548-568. <https://doi.org/10.1080/02699930500450465>
- Wilson, A. E., Buehler, R., Lawford, H., Schmidt, C., & Yong, A. G. (2012). Basking in projected glory: The role of subjective temporal distance in future self-appraisal: Close and distant future selves. *European Journal of Social Psychology, 42*(3), 342-353. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1863>

Bibliographie

Wilson, A. E., & Ross, M. (2001). From chump to champ: People's appraisals of their earlier and present selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(4), 572-584. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.4.572>

Woodman, T., Davis, P. A., Hardy, L., Callow, N., Glasscock, I., & Yuill-Proctor, J. (2009). Emotions and Sport Performance: An Exploration of Happiness, Hope, and Anger. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(2), 169-188. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.2.169>

Y

Yang, R. P.-J., & Noels, K. A. (2013). The possible selves of international students and their cross-cultural adjustment in Canada. *International Journal of Psychology*, 48(3), 316-323. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.660161>

Yowell, C. M. (2000). Possible Selves and Future Orientation: Exploring Hopes and Fears of Latino Boys and Girls. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), 245-280. <https://doi.org/10.1177/0272431600020003001>

Yowell, C. M. (2002). Dreams of the Future: The Pursuit of Education and Career Possible Selves Among Ninth Grade Latino Youth. *Applied Developmental Science*, 6(2), 62-72. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0602_2

Yu, K., Lin, W., Wang, L., Ma, J., Wei, W., Wang, H., ... Shi, J. (2016). The role of affective commitment and future work self salience in the abusive supervision-job performance relationship. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(1), 28-45. <https://doi.org/10.1111/joop.12101>

Z

Zeidner, M. (1990). Does Test Anxiety Bias Scholastic Aptitude Test Performance by Gender and Sociocultural Group? *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674054>

Zhang, M., & Aggarwal, P. (2015). Looking ahead or looking back: Current evaluations and the effect of psychological connectedness to a temporal self. *Journal of Consumer Psychology*, 25(3), 512-518. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2015.01.002>

Zhu, S., & Tse, S. (2016). Possible selves, strategies and perceived likelihood among adolescents in Hong Kong: desire and concern. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1031683>

Zhu, S., Tse, S., Cheung, S.-H., & Oyserman, D. (2014). Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 435-453. <https://doi.org/10.1111/bjep.12044>

Annexes

Annexe 1 – Matériel de l'étude 1.1

1- Pensez à ce que vous **souhaitez devenir ou faire** dans le futur. Vous pouvez penser aussi bien à **un futur proche** (dans quelques jours, quelques mois, un an) qu'à **un futur plus lointain**. Vous pouvez citer autant de **futurs possibles** que vous le voulez (si vous avez besoin d'une feuille supplémentaire, veuillez solliciter la personne effectuant la passation du questionnaire). Pour chaque situation future envisagée, faites en une brève description sur les pointillés prévus à cet effet.

Futur 1 :

Futur 2 :

Futur 3 :

Futur 4 :

Futur 5 :

2- Veuillez maintenant relire chacun des futurs que vous avez décrits et noter dans le rectangle à droite des pointillés, **la période temporelle future** à laquelle il correspond (dans combien de jours, de mois ou d'années le futur évoqué devrait-il se réaliser?)

3- Pour chacun des futurs évoqués précédemment, complétez le tableau de la page qui suit de la façon suivante :

- **Colonne 1**: pour chaque futur évoqué, écrivez ce que vous faites actuellement pour l'atteindre ou encore ce que vous envisagez de faire. Autrement dit, rendez compte des actions, des comportements que vous avez d'ores et déjà mis en œuvre ou que vous envisagez d'effectuer pour atteindre la situation future que vous avez envisagée.
- **Colonne 2** : Cotez en vous situant sur une échelle en 7 points chacun des futurs évoqués en fonction de **l'importance que vous accordez à sa réalisation**, de **la fréquence avec laquelle vous y pensez** et de la **probabilité** qu'il se réalise (Entourez à chaque fois le chiffre correspondant à votre réponse).

Futur	Actions entreprises ou	Cotations
--------------	-------------------------------	------------------

évoqué	envisagées pour atteindre la situation future évoquée	
Futur 1	- - - -	Importance de sa réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Fréquence d'évocation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Probabilité de réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte
Futur 2	- - - -	Importance de sa réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Fréquence d'évocation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Probabilité de réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte
Futur 3	- - - -	Importance de sa réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Fréquence d'évocation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Probabilité de réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte
Futur 4	- - - -	Importance de sa réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Fréquence d'évocation 1 2 3 4 5 6 7

		faible forte Probabilité de réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte
Futur 5	- - - -	Importance de sa réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Fréquence d'évocation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte Probabilité de réalisation 1 2 3 4 5 6 7 faible forte

Enfin, veuillez noter ci-après le numéro du futur que vous désirez le plus atteindre :

Pour finir, merci de bien vouloir nous donner quelques informations complémentaires:

Sexe : Féminin Masculin

Date de naissance :

Annexe 2 – Matériel de l'étude 1.2



Centre d'Etude et de Formation des
Conseillers d'Orientation Psychologues.



Travail d'Etude et de Recherche

Dans le cadre de nos études au Centre de Formation des Conseillers d'Orientation Psychologues de l'Université de Rennes 2, nous réalisons une recherche sur le travail scolaire des lycéens. Cette recherche comporte 3 études spécifiques différentes.
Merci de bien vouloir remplir ce questionnaire en étant le plus sincère possible. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, l'objectif étant d'obtenir votre ressenti.
Ce questionnaire est anonyme et confidentiel.

Veuillez reporter votre numéro ici :

ETUDE 1
Marie-Caroline
THOMAS

*Cette étude concerne la manière dont les élèves envisagent leur devenir scolaire. Nous vous demandons de penser à l'année prochaine. Vous allez passer les épreuves du baccalauréat :
(Merci de bien vouloir répondre par des phrases.)*

☞ Citez deux raisons pour lesquelles vous pourriez échouer :

Raison n°1 :

Raison n°2 :

☞ Citez deux raisons pour lesquelles vous pourriez réussir :

Raison n°1 :

Raison n°2 :

Annexes

☞ Imaginez que vous venez d'apprendre les résultats du bac, **vous avez échoué et les notes que vous avez obtenues sont inférieures à vos attentes.**

Décrivez ce que vous êtes en train d'imaginer en répondant aux questions suivantes :

Où êtes-vous ? Avec qui ?

Que faites-vous ?

Que ressentez-vous ?

☞ Imaginez que vous venez d'apprendre les résultats du bac, **vous êtes reçu(e) et les notes que vous avez obtenues sont supérieures à vos attentes.**

Décrivez ce que vous êtes en train d'imaginer en répondant aux questions suivantes :

Où êtes-vous ? Avec qui ?

Que faites-vous ?

Que ressentez-vous ?

ETUDE 2: Gaëlle COURTY & Emmanuel

RABIN

Veillez reporter votre numéro ici :.....

Cette étude s'intéresse à la façon dont les lycéens appréhendent leur travail scolaire. Les affirmations ci-dessous concernent le déroulement de **votre prochaine année scolaire** . Lisez-les attentivement et entourez pour chacune d'elles le chiffre qui correspond le mieux à votre degré d'accord avec la proposition.

Ce questionnaire est totalement anonyme, merci d'y répondre en étant le plus sincère possible , c'est-à-dire en fonction de ce que vous pensez réellement à propos de vous-même.

Pour chaque affirmation, vous devez entourer un chiffre et un seul , de 1 : « pas du tout d'accord » à 7 : « tout à fait d'accord ».

L'année prochaine :	Pas du tout d'accord			Tout à fait d'accord			
1- Je suis certain(e) de pouvoir maîtriser les compétences à acquérir.	1	2	3	4	5	6	7
2- Je pense pouvoir faire suffisamment d'efforts pour réussir mon année scolaire.	1	2	3	4	5	6	7

3- Je me sens capable de réussir tout ce que les enseignants me demanderont de faire en cours.	1	2	3	4	5	6	7
4- Je pense ne pas me décourager face à d'éventuelles difficultés.	1	2	3	4	5	6	7
5- Je pense pouvoir utiliser des méthodes de travail efficaces pour réussir mon année scolaire.	1	2	3	4	5	6	7
6- Je suis certain(e) d'être capable d'obtenir de bonnes notes aux examens.	1	2	3	4	5	6	7
7- Je pense être capable d'assimiler les notions au programme dans les matières principales.	1	2	3	4	5	6	7
8- En cours, si j'ai un problème de compréhension, je suis certain(e) de trouver le moyen d'y faire face.	1	2	3	4	5	6	7

Date de naissance :.....

ETUDE 2 (suite) : Gaëlle COURTY & Emmanuel RABIN

Veillez reporter votre numéro ici :.....

Nous nous intéressons désormais à la façon dont vous envisagez de travailler **l'an prochain**.

Nous vous remercions de répondre aussi sincèrement que possible aux questions qui vont suivre.

Pour chaque affirmation, vous devez entourer un chiffre et un seul, de 1 : « pas du tout vrai » à 6: « tout à fait vrai ».

L'année prochaine :	Pas du tout vrai	Tout à fait vrai				
1- J'envisage de consacrer plus de temps à faire mes devoirs à la maison.	1	2	3	4	5	6
2- J'envisage d'étudier de façon plus intensive pour les contrôles et examens.	1	2	3	4	5	6
3- J'envisage de passer moins de temps à faire la fête avec mes amis.	1	2	3	4	5	6
4- J'envisage de faire plus d'efforts pour les devoirs sur table.	1	2	3	4	5	6
5- J'envisage de lire régulièrement les lectures qui me sont demandées.	1	2	3	4	5	6
6- J'envisage de moins remettre au lendemain ce que je dois faire.	1	2	3	4	5	6

7- J'envisage de commencer à réviser mon baccalauréat le plus tôt possible.	1	2	3	4	5	6
8- J'envisage d'utiliser plus souvent les ressources du CDI.	1	2	3	4	5	6
9- J'envisage de réduire mes activités extrascolaires pour avoir plus de temps pour travailler.	1	2	3	4	5	6
10- J'envisage de mieux gérer mon temps de travail.	1	2	3	4	5	6
11- J'envisage d'être plus organisé(e) dans mon travail.	1	2	3	4	5	6
12- J'envisage d'éviter de rendre mon travail en retard.	1	2	3	4	5	6
13- J'envisage d'être plus sérieux(se) concernant mon travail scolaire.	1	2	3	4	5	6
14- J'envisage de me centrer davantage sur mes études.	1	2	3	4	5	6

Date de naissance :.....

Etude de Léa Carlat

Veillez reporter votre numéro ici :.....

La tâche suivante est destinée à évaluer les capacités de concentration, capacités qui déterminent de façon importante la réussite aux examens.

Consigne : Vous allez réaliser un exercice dans lequel vous devez entourer tous les « e » (y compris avec accent). Pour ce faire, merci d'utiliser un stylo de couleur.

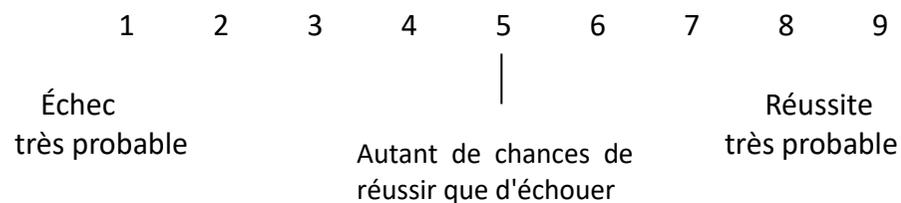
Vous devez aller le plus rapidement possible, tout en faisant le moins d'oublis possibles.

Le temps qui vous est imparti est de 4 minutes.

Attendez que le signal du départ soit donné avant de retourner votre feuille.

deoéruéf fdoeuteiiddnamtifuu anmor eoecvqeelanuéane
 retcrvueniet nrmqerdp3jne iavrlerresd uquéuetri
 eserplnjudnuéeeoseftelr astrnisééd nanjebeoiou
 rlivuqléuect édlurodieecses utmeeg motvmtu uieeéantund
 cdeaentme ostoi3jqveo hndruetaa sranntusinale
 abcwleeicnoa niatfhrw retscoa7 4edloltàim aslicrsoi
 eoipacaserimt noûtinuuevdu peumeio0ie
 tltanrainxsqemtrra rulqauraiervn unecissuexéeloe
 auadmdri uéedtuegeeee dpelaempeesnit tusupeieatnup
 pardneeicrce ectheué13uscs scadaretauhd exetiscr
 rueaevddeernocu4 selcecettmna dallleosa étesscnuidu
 itiéiedébncu efqsritenndoeoae eevrnion60 00pten
 nmstrxsofa euéuiealréasda peerlnrsudil
 conntltoiosiuioiin eqtausmimse pssfau erlleslyetu
 ieptasrqeeelltcvn adesunupatlgèa orearsuif roia21mlrraqi
 tceureiàeae2rci ééeroaee ifvdnulséece
 nlpeloibsdimmeeésc ncp1r ntortuycair éaevealstur
 rrtutsgqhé élrlèuopeca ssnlnpucrltoaaieoda ctlmeoern
 nseyopd0tsi fecéseigil stfuapefo edtjlucneza
 eniutrartihoeéuaqa aavifexvnttret iéruaruplrsaoérrr
 urujéadnfdmnuoez nvaease1ltsnbeootgts iotegénjic

Estimez ci-dessous votre probabilité de réussite ou d'échec au baccalauréat:



Question n°3 :

La réussite au baccalauréat est une éventualité à laquelle vous pensez :



L'échec au baccalauréat est une éventualité à laquelle vous pensez :



Question n°4 :

Imaginer que vous avez obtenu votre baccalauréat est pour vous un exercice :



Imaginer que vous avez échoué au baccalauréat est pour vous un exercice :



Pour que l'étude soit complète, merci de renseigner ces quelques informations :

Sexe : Masculin Féminin

Date de naissance :

Annexe 3 – Matériel de l'étude 1.3



Centre d'Etude et de Formation des
Conseillers d'Orientation Psychologues.

Travail d'Étude et de Recherche

Nous sommes trois étudiantes du CEFOCOP de Rennes et dans le cadre de notre formation nous réalisons chacune une étude auprès de lycéens. Comme les études sont courtes, nous avons choisi de les rassembler. Elles se présentent sous la forme de plusieurs questionnaires.

Merci de bien vouloir remplir ces questionnaires en étant le plus sincère possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'objectif étant d'obtenir votre ressenti.

Vos réponses sont anonymes et confidentielles.

Nous vous remercions par avance pour votre participation.

ETUDE 1

Patricia CACCIATORE

Veuillez reporter votre numéro ici :.....

Cette étude concerne la manière dont les élèves envisagent leur devenir scolaire.

Nous vous demandons de penser à l'année prochaine. Vous vous apprêtez à passer les épreuves du baccalauréat :

(Il est important de répondre aux questions dans l'ordre où elles vous sont présentées)

☞ Citez deux raisons pour lesquelles vous pourriez **échouer** (Merci de bien vouloir répondre par des phrases) :

Raison n°1 :

Raison n°2 :

☞ Imaginez que vous venez d'apprendre les résultats du bac, **vous avez échoué et les notes que vous avez obtenues sont inférieures à vos attentes.**

ETUDE 2: Martine Nadine DUFLO

Veillez reporter votre numéro ici :.....

Cette étude s'intéresse au ressenti et à l'état émotionnel des lycéens. Vous trouverez ci-dessous un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire. Pour chacune d'elles entourez, parmi les quatre chiffres à droite, celui qui correspond le mieux à ce que vous **ressentez A L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT**. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Ne passez pas trop de temps sur l'une ou l'autre de ces propositions et indiquez la réponse qui décrit le mieux **vos sentiments ACTUELS**.

Ce questionnaire est totalement anonyme, merci d'y répondre en étant le plus sincère possible, c'est-à-dire en fonction de ce que vous pensez réellement à propos de vous-même.

Pour chaque affirmation, vous devez entourer un chiffre et un seul, 1 : « NON », 2 : « PLUTOT NON », 3 : « PLUTOT OUI » et 4 : « OUI »

En ce moment...	NON	PLUTOT NON	PLUTOT OUI	OUI
1. Je me sens calme	1	2	3	4
2. Je me sens insouciant(e), sans inquiétude, en sûreté	1	2	3	4
3. Je suis tendu(e), crispé(e)	1	2	3	4
4. Je me sens surmené(e)	1	2	3	4
5. Je me sens tranquille, bien dans ma peau	1	2	3	4
6. Je me sens ému(e),	1	2	3	4

bouleversé(e), contrarié(e)				
7. L'idée de malheurs éventuels me tracasse en ce moment	1	2	3	4
8. Je me sens content(e)	1	2	3	4
9. Je me sens effrayé(e)	1	2	3	4
10. Je me sens à mon aise (je me sens bien)	1	2	3	4
11. J'ai confiance en moi	1	2	3	4
12. Je me sens nerveux(se), irritable	1	2	3	4
13. J'ai la frousse, la trouille (j'ai peur)	1	2	3	4
14. Je me sens indécis(e)	1	2	3	4
15. Je suis décontracté(e), détendu(e)	1	2	3	4
16. Je suis satisfait(e)	1	2	3	4
17. Je suis inquiet(e), soucieux(se)	1	2	3	4
18. Je ne sais plus où j'en suis, je me sens déconcerté(e), dérouté(e)	1	2	3	4
19. Je me sens solide, posé(e), mesuré(e), réfléchi(e)	1	2	3	4
20. Je me sens de bonne humeur, aimable	1	2	3	4

Date de naissance :.....

Sexe : Féminin Masculin

ETUDE 2 (suite) : Martine Nadine DUFLO

Veillez reporter votre numéro ici :.....

Nous nous intéressons désormais à la façon dont vous envisagez de travailler **l'an prochain**.

Nous vous remercions de répondre aussi sincèrement que possible aux questions qui vont suivre.

Pour chaque affirmation, vous devez entourer un chiffre et un seul, de 1 : « pas du tout vrai » à 6: « tout à fait vrai ».

L'année prochaine, en terminale :	Pas du tout vrai						Tout à fait vrai
1- J'envisage de consacrer plus de temps à faire mes devoirs à la maison.	1	2	3	4	5	6	
2- J'envisage d'étudier de façon plus intensive pour les contrôles et examens.	1	2	3	4	5	6	
3- J'envisage de passer moins de temps à faire la fête avec mes amis.	1	2	3	4	5	6	
4- J'envisage de faire plus d'efforts pour les devoirs sur table.	1	2	3	4	5	6	
5- J'envisage de faire systématiquement le travail	1	2	3	4	5	6	

demandé par les professeurs.						
6- J'envisage de moins remettre au lendemain ce que je dois faire.	1	2	3	4	5	6
7- J'envisage de commencer à réviser mon baccalauréat le plus tôt possible.	1	2	3	4	5	6
8- J'envisage de passer moins de temps devant la TV et à jouer aux jeux vidéo.	1	2	3	4	5	6
9- J'envisage de réduire mes activités extrascolaires pour avoir plus de temps pour travailler.	1	2	3	4	5	6
10- J'envisage de mieux gérer mon temps de travail.	1	2	3	4	5	6
11- J'envisage de consacrer moins de temps à surfer sur internet, et à me connecter aux réseaux sociaux	1	2	3	4	5	6
12- J'envisage de réduire les sorties entre amis (cinéma, shopping, sport, musique...).	1	2	3	4	5	6
13- J'envisage de me centrer davantage sur mes études.	1	2	3	4	5	6

Étude 3 : Delphine RICCIO

Veillez reporter votre numéro ici :.....

La tâche suivante est destinée à évaluer les capacités de concentration, capacités qui déterminent de façon importante la réussite aux examens.

Vous allez maintenant faire la même chose sur 14 lignes, mais en temps limité.

Toutes les 20 secondes nous vous donnerons un top : vous mettrez une barre (/) là où vous vous êtes arrêtés puis vous passerez à la ligne et enchaînez directement sur la série suivante.

Consigne : Vous allez réaliser un exercice dans lequel vous devez barrer la lettre « d » lorsqu'elle est accompagnée de deux traits :

- soit deux traits au-dessus du « d »
- soit deux traits en dessous du « d »
- soit un trait au-dessus et un trait en dessous du « d ».

Merci d'utiliser un stylo de couleur. Nous allons faire un exemple ensemble puis nous retournerons la page.

Attention, le but est d'aller le plus vite possible, tout en faisant le moins d'erreurs possibles.

Exemple	" d	" d	' d	' d																		
Essai	" d	" p	' d	' d	" d	" d	" p	' d	' d	' p	" d	" d	' d	' p	" p	" d	" d	" d	" p	' d	' d	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

Annexes

☞ Avez-vous trouvé cette activité intéressante ? (Entourez la réponse)

1 2 3 4 5 6 7
Pas du tout intéressante Très intéressante

☞ Avez-vous envie de continuer à vous entraîner sur ce type d'exercice pour améliorer vos capacités de concentration?

1 2 3 4 5 6 7
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

☞ Pour finir, imaginez que vous venez d'apprendre votre **réussite au BAC**, quels sont les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit ?

➤ -----
➤ -----
➤ -----

Date de naissance :.....

Sexe : Féminin Masculin

Annexe 4 – Matériel de l'étude 1.4



Votre vision du futur

Merci d'avoir accepté de participer à cette étude !

Celle-ci servira uniquement à un travail de recherche. Nous vous garantissons donc la confidentialité absolue de vos réponses, qui seront traitées de manière statistique.

Au cours des dix prochains jours, nous vous demanderons de répondre plusieurs fois à un court questionnaire (moins de dix minutes vous seront nécessaires pour le compléter).

Afin de pouvoir regrouper vos réponses à ces différents questionnaires en respectant votre anonymat, nous vous proposons de créer un code, que vous utiliserez à chaque fois.

Celui-ci doit être composé des deux dernières lettres de votre prénom suivi des deux dernières lettres de votre nom et de votre jour de naissance en chiffre (voir exemple ci-dessous) :

JOHANNA DUPONT, née le 17/05/1995 --> Code : NANT17

***Obligatoire**

Votre code personnel :*

2 dernières lettres de votre prénom + 2 dernières lettres de votre nom + jour de naissance

Continuer »

Votre vision du futur

Ce questionnaire est destiné à recueillir des informations sur la façon dont vous pensez à votre futur et imaginez votre avenir proche ou plus éloigné.

Nous nous projetons tous de manière plus ou moins fréquente dans le futur : on pense à son futur sur les plans personnel, professionnel, académique (études), on nourrit des craintes ou des espoirs relatifs à ce que l'on pourrait vivre ou devenir. Ces pensées à propos de soi peuvent renvoyer à des futurs proches (dans quelques jours, quelques semaines) ou plus lointains (plusieurs mois, plusieurs années).

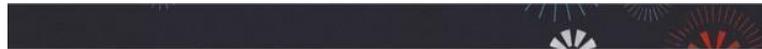
Dans la suite de ce questionnaire vous allez être invité(e) à vous remémorer et à décrire ce qui vous est venu à l'esprit à propos de votre futur proche ou lointain au cours des dernières 24 heures.

Seules les pensées renvoyant à des événements susceptibles de se produire au plus tôt dans quelques jours nous intéressent, n'évoquez pas le futur immédiat (aujourd'hui ou demain).

Nous nous intéresserons successivement à trois catégories de situations futures dans lesquelles vous vous êtes peut-être projeté(e) : votre futur académique (études), puis votre futur professionnel et enfin votre futur personnel (famille, amis, loisirs, ..).

« Retour

Continuer »



Votre vision du futur

*Obligatoire

Votre futur dans le domaine des études

Nous vous demandons maintenant de décrire en quelques mots dans le cadre ci-dessous l'une des choses (ou situations) que vous avez imaginées à propos de votre futur dans le domaine des études.

Je me suis imaginé(e) ... *

D'autres cadres vous seront proposés ultérieurement si vous avez imaginé d'autres choses ou situations.

Ce que j'ai imaginé pourrait se réaliser : *

- Dans quelques jours
- Dans quelques semaines
- Dans quelques mois
- Dans quelques années
- Dans de nombreuses années

Ce que j'ai imaginé serait pour moi : *

1 2 3 4 5 6 7

Très négatif Très positif

Ce que j'ai imaginé renvoie à quelque chose de : *

1 2 3 4 5 6 7

Très peu important pour moi Très important pour moi

*

- C'est la seule chose à laquelle j'ai pensé à propos de mon futur dans le domaine des études.
- J'ai imaginé au moins une autre chose ou situation dans ce domaine : une page similaire suivra pour la raconter.

« Retour

Continuer »

Veillez indiquer dans la colonne de droite à quel point vous vous sentez capable de faire chacune des choses décrites ci-dessous au cours de cette semaine et de la semaine prochaine. Pour cela, choisissez un nombre entre 0 et 100 grâce à l'échelle ci-dessous : plus vous pensez en être capable, plus vous devez choisir un nombre élevé.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

pas du tout capable

tout à fait capable

Je me sens capable :

- De comprendre les notions abordées en cours de psychologie sociale. ____
- D'atteindre les objectifs que je me suis fixés pour ce cours. ____
- De travailler par moi-même sur les points du cours de psychologie sociale qui me posent problème. ____
- De consacrer suffisamment de temps à apprendre mes cours de psychologie sociale avant l'examen de fin de semestre. ____
- D'approfondir les cours de psychologie sociale grâce à mes lectures. ____
- D'adopter une méthode efficace pour réviser mon cours en vue de l'examen de psychologie sociale. ____

- De déployer les efforts nécessaires pour réussir cet examen. ____

- D'obtenir une note satisfaisante à mon examen de psychologie sociale. ____

Genre : F M

Date de naissance : _____

Annexe 6 – Matériel de l'étude 2.2

Vous et votre avenir

Ce questionnaire est à remplir individuellement de la façon la plus sincère possible. Toutes les données recueillies seront analysées statistiquement et de manière strictement anonyme. Veuillez répondre aux questions dans l'ordre où elles sont présentées. Merci de votre collaboration !

Imaginez que vous avez terminé et réussi vos études. Tout s'est parfaitement déroulé pour vous et vous débutez votre carrière dans la profession de votre choix.

Prenez deux à trois minutes pour vous imaginer le mieux possible dans cette situation future, puis décrivez ce qui vous vient à l'esprit.

.....

1. Imaginer la situation qui vous a été proposée a été :

Très difficile 1 2 3 4 5 6 7 Très facile

2. En imaginant cette situation, vous avez eu l'impression de la vivre tant les images étaient claires dans votre esprit.

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

3. Dans quelle mesure selon vous est-il probable que la situation que vous avez imaginée se produise ?

Pas du tout probable 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait probable

4. Aujourd'hui, avez-vous le sentiment de mettre en œuvre des actions pour vivre un jour la situation professionnelle que vous avez imaginée ?

Pas encore Oui

Si oui, lesquelles ? *(Allez à la ligne pour chaque action décrite.)*

.....

5. Le département de psychologie a pour projet d'organiser au deuxième semestre des ateliers visant à approfondir les contenus vus en cours, qui auraient lieu chaque semaine.

→ Si ceux-ci étaient mis en place, souhaiteriez-vous y participer ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

6. Pour cette première année de psychologie, à quel point vous sentez-vous capable de :

- maîtriser les compétences et notions au programme dans les enseignements dispensés ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

- déployer des méthodes de travail efficaces ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

- faire suffisamment d'efforts pour obtenir votre année ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

Vous êtes : Un homme Une femme Date de naissance
: / /

Évaluez sur l'échelle ci-dessous vos résultats scolaires lors de votre année de Terminale :

Très insuffisants 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Très satisfaisants

Quelle moyenne générale avez-vous obtenue aux épreuves du baccalauréat ?

Annexe 7 – Matériel de l'étude 2.3

Cette étude vise à mieux comprendre la manière dont les individus construisent leurs représentations du futur.

Veillez à bien lire l'intégralité de l'énoncé avant de commencer, chaque phrase est importante.

Imaginez-vous l'an prochain, en dépit du travail que vous fournissez et de vos efforts, votre premier semestre est catastrophique. Vous avez de grandes difficultés à comprendre les cours et à les apprendre. Les quelques résultats obtenus en contrôle continu sont très insuffisants.

Prenez deux ou trois minutes pour vous imaginer le mieux possible dans cette situation future puis décrivez ci-dessous votre état d'esprit durant cette période, ce que vous ressentez, ce à quoi vous pensez, ce que vous faites au quotidien, ...

Pendant cette période, je

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Veillez entourer le chiffre qui correspond le plus à votre opinion concernant les questions suivantes.

1. Dans quelle mesure la période que vous venez d'imaginer vous semble-t-elle proche ou éloignée dans le temps ?

Veillez placer une croix sur le trait ci-dessous pour indiquer votre réponse (plus votre croix est à gauche plus la période vous semble proche, plus elle est à droite plus elle vous semble éloignée).

Très proche _____ Très lointaine

2. Imaginer la situation qui vous a été proposée a été :

Très difficile 1 2 3 4 5 6 7 Très facile

3. Dans quelle mesure selon vous est-il probable que la situation que vous avez imaginée se produise ?

Pas du tout probable 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait probable

4. En imaginant cette situation, vous avez eu l'impression de la vivre tant les images étaient claires dans votre esprit.

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

Pour que l'étude soit complète, merci de renseigner ces quelques informations :

Sexe : Masculin Féminin

Date de naissance :

Cette enquête s'intéresse à la façon dont les étudiants appréhendent leur

travail à l'Université. Les affirmations ci-dessous concernent le déroulement de **l'année universitaire en cours et de la suivante**. Lisez-les attentivement et entourez pour chacune d'elles le chiffre qui correspond le mieux à votre degré d'accord avec la proposition.

Ce questionnaire est totalement anonyme, merci d'y répondre en étant le plus sincère possible, c'est-à-dire en fonction de ce que vous pensez réellement à propos de vous-même et non tel que vous aimeriez être. Pour chaque affirmation, vous devez entourer un chiffre et un seul, de 1 : « pas du tout d'accord » à 7 : « tout à fait d'accord ».

Au cours de cette année universitaire et de la suivante :	Pas du tout Tout à fait d'accord d'accord
1- Je suis certain(e) de pouvoir maîtriser les compétences à acquérir dans les enseignements dispensés.	1 2 3 4 5 6 7
2- Je pense pouvoir faire suffisamment d'efforts pour obtenir ma Licence.	1 2 3 4 5 6 7
3- Je me sens capable de réussir tout ce que les enseignants me demanderont de faire en cours.	1 2 3 4 5 6 7
4- Je pense ne pas me décourager face à d'éventuelles difficultés.	1 2 3 4 5 6 7

5- Je pense pouvoir utiliser des méthodes de travail efficaces pour réussir mon cursus de Licence.	1 2 3 4 5 6 7
6- Je suis certain(e) d'être capable d'obtenir de bonnes notes aux examens.	1 2 3 4 5 6 7
7- Je pense être capable d'assimiler les notions au programme dans les enseignements fondamentaux.	1 2 3 4 5 6 7
8- En cours, si j'ai un problème de compréhension, je suis certain(e) de trouver le moyen d'y faire face.	1 2 3 4 5 6 7
9- Je pense pouvoir consacrer suffisamment de temps à mon travail universitaire.	1 2 3 4 5 6 7

Sexe : M F

Date de naissance : _____



Projet d'Ateliers de Préparation à la Licence

Le département de Psychologie a pour projet de mettre en place, dès la rentrée prochaine, des ateliers approfondissant des notions importantes vues en Licence 2 et nécessaires à la Licence 3. Ces ateliers seraient aussi l'occasion de commencer à aborder certaines notions au programme de la Licence 3, dans le but de favoriser la réussite des étudiants.

Ils auraient lieu la semaine qui précède la rentrée (après la journée de pré-rentrée).

Pour que ce projet se concrétise, votre avis est nécessaire !

- Dans un premier temps, dans quelle mesure seriez-vous intéressé(e) par ce type d'ateliers?

1	2	3	4	5	6	7
Je ne serais pas du tout intéressé(e)			Je serais très intéressé(e)			

- Combien de temps seriez-vous prêt(e) à investir pour ces ateliers durant cette semaine ?

Je serais prête(e) à investir : 5h 10h 15h 20h 25h 30h

- Pour que ces ateliers soient efficaces, combien d'étudiants, au maximum, pensez-vous qu'il est préférable d'avoir par atelier?

Par atelier, il faudrait : 15 20 25 30 35 40
étudiants.

- Si ces ateliers sont mis en place, dans quelle mesure êtes-vous sûr(e) de vous y inscrire?

1	2	3	4	5	6	7
Je suis tout à fait sûr(e) de ne pas m'inscrire			Je suis tout à fait sûr(e) de m'inscrire			

- Quelle(s) matière(s) voudriez-vous voir abordée(s) en priorité dans ces ateliers?

- Avez-vous personnellement le sentiment d'être en difficulté dans votre cursus universitaire ?

1	2	3	4	5	6	7
Je ne suis pas du tout en difficulté			Je suis très en difficulté			

Merci d'avoir pris le temps de répondre à nos questions.

Annexe 8 – Matériel de l'étude 2.4



La tâche suivante est destinée à évaluer et à exercer vos capacités de concentration, capacités qui déterminent de façon importante la réussite aux examens.

Vous allez réaliser un exercice dans lequel vous devrez barrer tous les "e" d'un texte, à condition que ceux-ci soient suivis d'une consonne.

Pour vérifier votre compréhension de la consigne, commencez par exécuter la ligne suivante que nous corrigerons ensemble :

nogaeteiaeslditueaiguatpeepvsnaasicnletouiednteorsaleutto
remaezsirlliepa

Vous devrez maintenant faire la même chose sur un texte plus long : votre objectif doit être d'**aller le plus rapidement possible, tout en faisant le moins d'erreurs possibles.**

Le temps qui vous est imparti est de **six minutes**.

Nous vous donnerons un signal à plusieurs reprises au cours de l'exercice : à ce signal nous vous demandons de faire un trait vertical à l'endroit où vous êtes rendu(e), sans vous interrompre.

Attendez que le signal du départ soit donné avant de retourner votre feuille !

deorueffdoeuteiiddnamtifuanmoeoecvqeelanuean
etcrvuenienrnmqerdpjeniaavrlerresduqueuetrieserplnj
udnueeoseftelrastrniseednanjebeoiorlivuqleugctedl
urodieecsesutmeegmotevmtuuieeantundcdeaentmeo
stojqveohndruetaasranetusinaleabcewleeicaniatfhre
retscoaedloltaiemeaslicrsoieoipacaserimtnoutineuev
dupeumeioietltanrainxsqemtrrarulqauraiervnunecis
suexeloeauadmriueedtuegedpelaempeasnittrusup
eieatnuanpparedneicrceecutheueluscscadaretau hde
xetisrcruaeavddeernocuseaceceitmmnadallesoatesc
cnuiduetiedebncuefqsrinenndoeoaeeevrnionptennm
strxsofaeueuiealreasdapeerlnrsudilconntleoiosiuioi
ineqtauseimsepssfauerlleslietuiptasrqeeelltcvnades
unatlgeaorearsuifroiaemlrraqitceuureiaeaercieeroaa
elfv dnu lseecenlpeloibsdimmaescncpgrnetortuacaira
evealsturrertutsghqeelrleuopecassnlnpucrletoaaieod

actlmeoernnseuopdtsifeceseigilstfuaapefoedtjlucnez
aeniuutrartihoeeeuaqaaavifexvnttreiieruaruplrsoer
reurujeadnefdmnuoeznvaeaseltsnbeotgtlsieotgenjic
andsaatdeethleeolnetrcaenrinonuesblwjvcenonaasa
euoebdsernmdlurhfecmlgfueoeenueiosuiemmbirspre
dadsemleitsfvnqeodemlutriumnqemnoianogaeetdae
slditueaiguatpeepvsnaasicnletouiednteorsaleuttore
maezsirllieparimisrdueautrsrclumnedoqdeueneotue
dueuoeeqoegmeuqkiueensatsquacenanluigehemoult
quceluo euacuerulmessrarepeluloccesaeirlirleaeefvq
cnlorterpnttrgaputserteaerinaeuoenevltibsdnonfr
uihaiqqencdnatraieetlvqiataoeestdetpxaaioetcsesae
oeaaisaelneanltcrduaesspsreuoaesaueshereagisdou l
urgdompeidrdeelatueputaeieluitieesdaopqoitennvt

- Avez-vous trouvé cet exercice intéressant ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

- Seriez-vous prêt à vous entraîner sur d'autres exercices de ce type pour améliorer vos capacités de concentration ?

Pas du tout 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait

Sexe : Masculin Féminin Autre :

Date de naissance :

Index des tableaux

Tableau 1 : Nombre de SP désirés et craints évoqués, par domaine et globalement	132
Tableau 2 : Importance, fréquence d'imagination et probabilité moyennes des SP	133
Tableau 3 : Répartition du nombre de SP équilibrés évoqués par les participants, par domaine et globalement	134
Tableau 4 : Corrélations entre les nombres de SP équilibrés, positifs, négatifs et le total de SP	136
Tableau 5 : Modèles de régression linéaire du nombre total de SP équilibrés sur la performance universitaire.....	137
Tableau 6 : Modèles de régression linéaire du nombre de SP équilibrés académiques sur la performance universitaire.....	138
Tableau 7 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 1.2	154
Tableau 8 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 1.3	168
Tableau 9: Nombre de SP désirés, neutres et craints évoqués, par domaine et globalement.....	191
Tableau 10 : Distance temporelle, valence et importance moyennes des SP, globalement et selon les trois domaines évoqués	192
Tableau 11 : Répartition du nombre de SP équilibrés évoqués par les participants, par domaine et globalement	193
Tableau 12 : Nombre de SP équilibrés et pourcentage de sujets évoquant au moins un SP équilibré, globalement et par domaine, dans les études 1.1 et 1.4.....	194
Tableau 13 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 1.4, moyennes et écarts-types	195
Tableau 14 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2.1, moyennes et écarts-types	219
Tableau 15 : Modèles de régression de l'impact de l'élaboration du SP sur le sentiment d'auto-efficacité.....	222
Tableau 16 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2.2, moyennes et écarts-types	229
Tableau 17 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2.3, moyennes et écarts-types	252

Index des tableaux

Tableau 18 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2.4, moyennes et écart-types..	261
Tableau 19 : Modèle de régression de l'impact de la spécificité du SP, de sa valence et du niveau académique sur la performance à la tâche de concentration	263

Index des figures

Figure 1 : Sentiment d'auto-efficacité « capacités » selon les conditions expérimentales	156
Figure 2 : Intentions d'action « efforts » selon les conditions expérimentales	157
Figure 3 : Intentions d'action « gestion du temps de travail » selon les conditions expérimentales et le niveau scolaire.....	170
Figure 4 : Performance au temps 3 du d2 selon les conditions expérimentales	171
Figure 5 : Sentiment d'auto-efficacité en fonction des conditions expérimentales	254
Figure 6 : Pourcentage de participants ayant choisi une réponse supérieure à 5 sur la mesure d'intérêt pour les ateliers, selon la valence et la spécificité du SP	255
Figure 7 : Effet de la valence et de la spécificité du SP sur la performance à la tâche de concentration chez les participants de niveau académique faible (à gauche) et élevé (à droite)	264
Figure 8 : Performance à la tâche de concentration en fonction du niveau académique et de la spécificité du SP d'échec	265
Figure 9 : Pourcentage de participants ayant choisi une réponse supérieure à 4 sur la mesure d'intérêt pour la tâche, selon la valence et la spécificité du SP	266

POUVOIR MOTIVATIONNEL DES SOIS POSSIBLES ET RÉGULATION DES PERFORMANCES : Le rôle de l'équilibre et de l'élaboration

Cette thèse s'intéresse au pouvoir motivationnel des sois possibles (SP) et à leur rôle dans la régulation des performances. Nous présentons d'abord le concept de SP, proposé par Markus et Nurius (1986), ainsi que les différentes méthodes existantes pour mesurer ou manipuler ces éléments du concept de soi tournés vers le futur. Après avoir fait état de la littérature sur les variables susceptibles de moduler l'impact motivationnel des SP, notre recherche se décline en deux axes, visant chacun à examiner expérimentalement le rôle d'un élément dont l'influence supposée manque encore de soutiens empiriques. Les quatre premières études s'attachent ainsi à mettre en évidence l'intérêt motivationnel des SP équilibrés, c'est-à-dire de l'association entre un soi positif et un soi négatif dans le même domaine. Malgré des tentatives d'opérationnalisation diverses – recueil par questionnaire, induction par imagerie mentale ou emploi d'un journal de bord – ces études ne permettent pas de confirmer un bénéfice des SP équilibrés, et questionnent la pertinence même de cette notion. Les quatre études du second axe de recherche examinent l'impact du degré d'élaboration d'un SP en tentant de dissocier les effets de plusieurs variables potentiellement confondues dans la littérature : le caractère détaillé du SP, sa charge émotionnelle, les stratégies associées et son niveau de spécificité. Si certains résultats obtenus dans ce cadre restent à approfondir, le parallèle observé avec les résultats des travaux sur la mémoire autobiographique quant aux effets de la spécificité des SP est particulièrement intéressant. Les limites et les perspectives appliquées de ce travail sont enfin discutées.

Mots clés : sois possibles, concept de soi, futur, motivation, performance

MOTIVATIONAL POWER OF POSSIBLE SELVES AND PERFORMANCE REGULATION: The impact of balance and elaboration

The aim of this thesis is to study the motivational power of possible selves (PS) and their influence on performance. We will first introduce the concept of PS, suggested by Markus and Nurius (1986), as well as the methods used to measure or manipulate these future-oriented elements of the self-concept, and existing literature on the variables which may modulate the motivational impact of PS will be presented. Our study is then organized within two programs of research, each one aiming to experimentally investigate an element of PS whose potential influence has not yet received much empirical support. The first four studies seek to highlight the motivational value of balanced PS, the association of a positive and a negative self in the same domain. Despite various attempts to operationalise balanced PS, through the use of an open-ended questionnaire, mental imagery or a daily diary, these studies fail to demonstrate the benefit of this concept and lead to question its very relevance. The last four studies examine the influence of the degree of elaboration of the PS. They aim to separate several confounding variables: the level of detail of a PS, its emotional charge, associated strategies and its level of specificity. Even though some of the results will need to be further explored, an interesting parallel with the research on autobiographical memory is highlighted regarding the effects of specificity. Finally, the limits and applied perspectives of this research are discussed.

Keywords : possible selves, self-concept, future, motivation, performance

LP3C – EA 1285
Université Rennes 2
Place du Recteur Henri Le Moal CS 24307
35043 Rennes Cedex

