

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LE PROFIL DE MOTIVATION DES USAGERS  
DE SERVICES D'ÉDUCATION POPULAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE  
PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.ED.)

PAR  
BRIGITTE HARTMANN

AVRIL 2001



Ce rapport de recherche a été réalisé à  
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
dans le cadre du programme de la maîtrise en éducation  
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
INTRODUCTION .....	1
 <b>CHAPITRE I</b>	
<b>LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>3</b>
1.1 Le milieu d'éducation populaire .....	3
1.2 L'apprentissage autonome comme objectif en éducation populaire .....	7
1.3 La démarche pédagogique .....	8
1.3.1 Une démarche différente à celle de l'école officielle .....	8
1.3.2 Les activités d'apprentissage dans le contexte des organismes d'éducation populaire .....	9
1.4 Les usagers des services d'éducation populaire .....	10
1.4.1 Le profil socio-économique des usagers .....	10
1.4.2 Leur perception de l'école .....	11
1.4.3 Les besoins des usagers .....	12
1.5 Question générale de recherche .....	13
1.6 Le but et les objectifs de recherche .....	13

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE : L'ANDRAGOGIE ET LE PROFIL DE L'ADULTE DES MILIEUX POPULAIRES

2.1	La conception de l'andragogie et l'apprentissage chez l'adulte .....	15
2.2	Les caractéristiques de l'adulte apprenant .....	18
	2.2.1 Les caractéristiques psychologiques .....	18
	2.2.2 Les caractéristiques sociales .....	20
2.3	Ce qui peut motiver l'adulte .....	21

## CHAPITRE III

### CADRE THÉORIQUE : LA MOTIVATION

3.1	Définition de la motivation et de l'apprentissage .....	24
3.2	L'évolution historique des concepts .....	25
	3.2.1 L'associationnisme .....	26
	3.2.2 Le béhaviorisme .....	29
	3.2.3 Les théories cognitives .....	31
	3.2.3.1 La théorie de la gestalt .....	32
	3.2.3.2 Théorie de développement et d'apprentissage selon Jean Piaget .....	32
	3.2.3.3 Les théories humanistes .....	34
3.3	La conception moderne de la motivation .....	36
	3.3.1 Le modèle cognitif d'un comportement motivé.....	41
	3.3.2 La théorie de l'évaluation cognitive .....	43
	3.3.3 La théorie de l'autodétermination .....	46
	3.3.3.1 La motivation intrinsèque .....	47
	3.3.3.2 La motivation extrinsèque .....	48
	3.3.3.3 L'amotivation .....	50
3.4	Conclusion .....	54
	3.4.1 Question de recherche.....	55

## CHAPITRE IV

### MÉTHODE DE LA RECHERCHE

4.1	Le type de recherche .....	56
4.2	Les individus ciblés par l'étude .....	57
4.3	L'instrument de mesure de la motivation .....	58
4.4	La cueillette des données .....	61
4.5	L'analyse des données .....	62
4.6	Limites du champ d'investigation .....	63

## CHAPITRE V

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

5.1	Description du profil socio-économique des usagers interrogés .....	65
5.2	Résultats de la recherche sur la motivation .....	66
5.2.1	Premiers contacts : pourquoi l'individu a-t-il contacté l'organisme d'éducation populaire? .....	66
5.2.1.1	La situation de crise et la motivation extrinsèque .....	69
5.2.1.2	Les attentes avant les premiers contacts avec les organismes .....	75
5.2.1.3	La perception de soi au moment des premiers contacts avec l'organisme d'éducation populaire .....	76
5.2.2	La motivation pendant les activités .....	77
5.2.3	Comparaison du niveau de motivation initiale au niveau de motivation pendant les activités .....	84
5.2.3.1	Perception de soi pendant les activités .....	87
5.3	Le niveau de motivation à la fin d'une série d'activités ou au moment où l'utilisateur manifestait son désir d'abandonner la séance de formation .....	89
5.4	Comparaison entre le niveau de motivation initiale, le niveau de motivation pendant les activités et le niveau	

de motivation à la fin d'une série d'activités .....	93
<b>CHAPITRE VI</b>	
<b>CONCLUSION</b>	
6.1 Andragogie et motivation .....	97
6.2 Question de recherche et instrument de mesure .....	99
6.3 Conclusion générale .....	100
<b>APPENDICE 1</b>	
<b>ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE .....</b>	<b>104</b>
<b>APPENDICE 2</b>	
<b>ENTREVUE STRUCTURÉE .....</b>	<b>106</b>
<b>APPENDICE 3</b>	
<b>EXEMPLES D'ÉNONCÉS POUR LES DIFFÉRENTS TYPES DE MOTIVATION .....</b>	<b>107</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>109</b>

## LISTE DES FIGURES

### Figure

3.1	La hiérarchie des besoins proposée par Maslow .....	35
3.2	La dynamique motivationnelle selon Weiner .....	39
3.3	Modèle cognitif du comportement motivé .....	43
3.4	Échelle de motivation sur un continuum .....	51
4.1	Échelle de motivation sur un continuum avec exemples pour chacun des types .....	60
5.1	Les raisons qui ont poussé les usagers à contacter l'organisme d'éducation populaire .....	68
5.2	Le niveau de motivation initial .....	74
5.3	Le taux de motivation pendant les activités .....	83
5.4	Comparaison du niveau de motivation initiale au niveau de motivation pendant les activités .....	86
5.5	Le taux de motivation à la fin des activités ou au moment où l'individu quitte l'organisme d'éducation populaire .....	92
6.5	Comparaison entre le niveau de motivation initiale, le niveau d motivation pendant les activités et le niveau de motivation final .....	94

## RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à la motivation des individus à recourir aux services de formation dans les organismes autonomes d'éducation populaire plutôt que la formation officielle d'éducation institutionnalisée. Cette clientèle d'adultes, provenant de milieux défavorisés économiquement et culturellement, contacte les organismes populaires non pour s'insérer dans un processus éducatif comme ces organismes ont pour mission de le faire à travers leurs activités, mais pour trouver un remède immédiat à certains de ses problèmes. Pourtant malgré cette contradiction, un grand nombre d'utilisateurs participent aux activités de formation. On peut se demander ce qui motive ces individus?

En nous référant aux théories de l'apprentissage en andragogie, à la théorie de motivation de Deci, et au continuum d'auto-détermination décrit par Vallerand, nous avons formulé une question pour orienter nos recherches. Nous nous sommes demandé si les utilisateurs des services d'éducation populaire, au moment où ils contactent ces organismes pour résoudre leurs problèmes, ont un très bas niveau d'autodétermination à apprendre, et si leur autodétermination augmente au fur et à mesure qu'ils renforcent leur concept de soi et qu'ils participent aux activités éducatives. La recherche a donc pour but d'identifier le profil de motivation des utilisateurs des services d'éducation populaire en décrivant la dynamique motivationnelle à différentes phases de leur participation aux activités éducatives.

Pour répondre à la question de recherche, nous avons entrepris une étude sur terrain avec des entrevues semi-dirigées pour nous permettre de recueillir des données sur la motivation des utilisateurs à participer aux activités. Nous avons complété cette démarche par une entrevue structurée qui nous a permis de décrire le profil socio-économique de l'enquête. Le contenu des entretiens a été analysé en fonction du continuum d'autodétermination défini par Vallerand (1993).

Selon nos résultats, les utilisateurs étaient généralement motivés extrinsèquement (régulation externe introjectée) lorsqu'ils contactent un organisme d'éducation populaire. Au fur et à mesure qu'ils participent aux activités éducatives, leur auto-détermination augmente. Ce changement d'auto-détermination est dû à un changement de perception de soi. Dans plusieurs cas, nous avons observé que le plaisir d'apprendre devient une récompense déterminante du nouveau comportement. Il informe l'individu sur son efficacité et ses sentiments de compétence et d'autodétermination augmentent en conséquence. Ces personnes développent un goût d'apprendre davantage et continuent à participer aux activités éducatives pour ensuite aider à leur tour d'autres utilisateurs en crise.

Concepts clefs: éducation populaire, andragogie, motivation, autodétermination.

# LE PROFIL DE MOTIVATION DES USAGERS DE SERVICES DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

## INTRODUCTION

### Question générale

Plusieurs années de travail comme intervenante dans un organisme autonome d'éducation populaire nous amènent à nous interroger sur l'intérêt des usagers à utiliser nos services d'éducation plutôt que ceux de l'éducation institutionnalisée.

Notre clientèle n'est pas une clientèle traditionnelle. Elle n'a pas comme souci prioritaire son insertion dans un processus d'apprentissage. Malgré nos objectifs qui mettent l'accent sur le développement de l'autonomie de l'individu pour améliorer sa participation active et démocratique dans la société, ce que paraît rechercher cette population est avant tout la solution immédiate à un problème concret qui la préoccupe. Composée principalement d'adultes, cette clientèle, pour la majorité, n'a pas un diplôme de niveau secondaire. En général, *décrocheuse* de l'école officielle, elle est récupérée occasionnellement par les organismes d'éducation populaire.

Nous avons peu d'information sur le profil des individus qui utilisent nos services. Les observations des intervenants en éducation populaire n'ont pas été vérifiées et les différents discours des auteurs sur ce thème sont souvent fort évasifs ou ne visent que la clientèle de l'école officielle. Pour voir si nos objectifs éducatifs sont adaptés à notre clientèle, il faut d'abord connaître cette dernière.

Comme cette clientèle constitue en général un groupe social qui a décroché de l'institution scolaire officielle, nous, dans les organismes d'éducation populaire, nous éviterons de redoubler ce phénomène de décrochage, si nous apprenons à mieux identifier les besoins et les motivations de notre clientèle lorsqu'elle recherche nos services.

Cette étude va donc chercher à décrire cette clientèle particulière à travers la question générale suivante : est-ce que l'utilisation des services d'éducation populaire relève, pour la clientèle concernée, d'un souci d'apprendre ou de la pression de circonstances extérieures (économique, juridique ou autre) ?

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Le milieu d'éducation populaire

Lorsqu'on évoque les activités d'éducation populaire, il est possible d'inclure dans ce domaine un grand nombre de programmes comme la formation en milieu de travail, la formation professionnelle, le rattrapage scolaire pour adultes, l'éducation aux adultes dans les institutions scolaires formelles, etc. Nous nous intéresserons seulement à ce que M. Ouellette (1979), dans son article *L'éducation populaire au Québec : penser les pratiques*, nomme «activités éducatives auprès des personnes des milieux populaires menées par des groupes ou associations volontaires. ». Nous ajouterons à l'expression «groupes ou associations *volontaires*», le terme «*autonomes*» pour exprimer davantage le fait que ces derniers n'ont pas de liens, d'obligations, ou de comptes à rendre au système géré par les commissions scolaires et que ce sont des organismes dirigés par leurs propres membres. Cette caractéristique en fait, par rapport au système officiel d'éducation, un système plus informel. Nous excluons donc de cette recherche les associations dirigées et financées par les commissions scolaires. Nous tiendrons compte seulement de celles qui sont financées par les programmes d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire du ministère de l'éducation (O.V.E.P.) et par les dons d'individus ou d'autres organismes.

La situation des organismes autonomes d'éducation populaire est particulière dans leur mission éducative. Dans l'ensemble du projet social,

les organismes d'éducation populaire jouent un rôle important en récupérant la population abandonnée par le système officiel grâce à leur fonctionnement éducatif alternatif. Ces organismes alternatifs d'éducation, par leur caractère non officiel, mettent davantage en confiance un lot d'exclus du système scolaire et leur donnent la chance de retrouver le monde du savoir et des pratiques et de s'intégrer plus activement dans leur milieu. « Il ne suffit pas, remarque J.M. Monteil (1989, p. 122), spécialiste en psychologie sociale, d'être sous l'emprise d'une source d'influence sociale majoritaire pour converger effectivement vers elle. ». Moscovici et Mugny ont montré « que les sources minoritaires n'étaient pas sans influence. Elles provoquent des adhésions, ou des conversions à des opinions chez des sujets originellement éloignés de ces opinions. ». (cité par Monteil 1989, p. 124),

Souvent le système scolaire officiel tente d'offrir des programmes spécifiques pour remplir les lacunes de l'appareil éducatif et récupérer les adultes qui font partie de notre clientèle. D'après quelques auteurs, notamment Jean-Paul Hauteceur (1990), il n'y a pas beaucoup de demandes pour ces activités, non pas parce qu'il n'y a pas de problème (ces personnes sont sous-scolarisées et éprouvent de réelles difficultés de fonctionnement social), ni non plus parce que ces personnes se cachent, mais plutôt parce que les activités restent institutionnalisées et que cette population rejette l'école. Pour cette dernière, les activités du système officiel représentent le même cortège d'échecs scolaires qu'ils ont connu dans leur jeunesse. Ces programmes palliatifs intégrés dans les écoles semblent donc mal convenir aux usagers en question.

D'après Pierre Furter (1984), s'il y a crise en éducation, « c'est que l'éducation scolaire, institutionnalisée et bureaucratisée, ne peut plus remplir toutes ses promesses ». L'institutionnalisation permet de structurer des actions de formation pour assurer l'atteinte d'objectifs éducatifs généraux, mais les interventions nécessaires pour former les

usagers visés restent discontinues et peu capables de répondre à leurs besoins concrets.

En regardant le problème éducationnel par rapport à ce rejet ou cet abandon des usagers, on doit se demander s'il existe vraiment un problème ou si c'est seulement notre culpabilité qui juge, ou encore, peut-être notre envie de conformer tous les individus d'une société à un modèle de culture. À la suite de l'analyse d'enquêtes sur l'importance de lire, écrire et adéquatement s'exprimer verbalement dans la société, Jean-Paul Hautecoeur (1990, p. 134) est d'avis qu' « on est donc loin d'une société du «tout écrit» et d'un consensus culturel sur l'importance de la compétence lettrée». D'après Glynda Hull (1993), notre préoccupation en alphabétisation est plus souvent une question économique qu'une question de souci pour les défavorisés. Elle considère que les effets du taylorisme (les travailleurs sont interchangeables autant que les pièces qu'ils produisent et leurs habilités sont limitées et contrôlées autant que la technologie le permet) sont encore présents dans la façon dont on organise le travail et la manière dont les travailleurs sont vus dans 95% des entreprises américaines. Cet auteur soutient qu'on a adopté un discours qui sous-évalue le potentiel humain et, l'alphabétisation, dans ce contexte, devient un palliatif qui masque le fond du problème social et économique. Quand on demande aux analphabètes comment ils voient leurs problèmes, bien souvent ils n'en perçoivent même pas. D'après J.-P. Hautecoeur (1990), seulement 11% des analphabètes reconnaissent avoir été pénalisés à cause de leur illettrisme.

Il faut avoir été scolarisé ou avoir grimpé dans l'échelle socio-professionnelle pour valoriser les objets écrits et la communication graphique. Il faut valoriser ce mode de promotion sociale pour se reconnaître analphabète, ou pour désirer en sortir. Il faut savoir ou croire qu'avec l'écriture on va changer sa vie pour s'engager dans une aventure d'apprentissage. Ça n'est pas le cas pour la majorité des gens que les enquêtes ont pu identifier comme analphabètes. (Hautecoeur, 1990, p. 135)

En tenant compte du point de vue de la population impliquée, on pourrait conclure qu'elle n'a pas de problèmes et qu'elle est bien comme elle est. Pourquoi cherchons-nous alors à agir sur ce problème ? C'est une question qui a aussi été posée par Jean-Pierre Proulx (1994) dans son article sur l'analphabétisme. Nous croyons que dans un projet social d'éducation pour tous, chaque individu doit avoir la chance de participer à la société et on ne doit pas créer cette exclusion comme le souligne Jean-Paul Hautecoeur (1990). Le fait que ces usagers aient recours aux services d'éducation populaire, nous laisse croire qu'ils ont des besoins réels d'éducation. D'après plusieurs intervenants et mes propres expériences en éducation populaire, les exclus ne sont pas si insensibles ou indifférents au processus d'éducation. Lorsqu'on arrive à insérer cet individu dans une situation d'apprentissage, il réalise la valeur de l'apprentissage et semble fier et content de sa réussite. Il faut pour cela déjouer les anciens ancrages psycho-affectifs. C'est ici toute l'importance de l'éducation populaire dans les organismes autonomes. Par le biais de situations de crise vécues par les usagers et non par leur désir pur de se faire instruire, les organismes d'éducation populaire arrivent à les insérer dans une situation d'apprentissage où le spectre de l'échec a disparu.

Il n'existe pas encore de statistiques du ministère de l'Éducation sur le nombre de bénéficiaires des services d'éducation populaire dans la région d'Abitibi-Témiscamingue, mais les subventions distribuées montrent une certaine reconnaissance d'un besoin réel par l'État. Par année, seulement dans la région d'Abitibi-Témiscamingue, plus de 222 000 dollars sont distribués à dix-neuf organismes d'éducation populaire par le ministère de l'Éducation en subvention dédiée aux OVEP seulement. Ces chiffres n'incluent pas les autres subventions et les dons attribués à d'autres programmes d'éducation, comme les organismes qui s'occupent directement de l'alphabétisation et ceux qui sont en procédure d'accréditation.

Mis à part ces dix-neuf organismes, il y a aussi quatre organismes en Abitibi-Témiscamingue qui s'occupent exclusivement d'alphabétisation et qui reçoivent ensemble plus de cent mille dollars. Les dix-neuf organismes s'occupent de neuf autres champs en éducation populaire comme les droits sociaux, la condition féminine, l'économie et le travail.

Dans les organismes où nous avons travaillé depuis huit ans, le nombre de personnes qui participent aux activités peut atteindre jusqu'à mille trois cents personnes par organisme. Malheureusement, il est impossible de savoir combien de ces personnes se sont impliquées plus qu'une fois, combien ont abandonné avant la fin de l'activité et qu'elle était précisément leur provenance socio-économique.

## **1.2 L'apprentissage autonome comme objectif en éducation populaire**

Par apprentissage autonome, nous entendons un changement comportemental par lequel l'individu **apprend à apprendre par lui-même**, en réalisant les avantages de cette attitude et la valorisation qui en découle. Il apprend que l'intervenant n'est pas le seul expert et que lui aussi peut le devenir en développant des habiletés transférables. Il réalise qu'il est toujours le constructeur de sa propre connaissance et que le rôle de l'intervenant est celui d'un facilitateur et non celui d'un expert distributeur de solutions miracles. Contrairement à la pédagogie que l'on utilise en général pour l'enfant et dans laquelle le professeur dirige l'apprentissage, l'adulte, comme nous le dit Louise Marchand (1982), doit apprendre à diriger son propre apprentissage. L'OVEP, qui finance en partie nos organismes, impose une démarche éducative centrée sur une connaissance des conditions de vie sociale et sur une prise en charge individuelle et collective de cette démarche afin de « favoriser (chez les usagers) une participation active à la vie démocratique » (OVEP 94-95).

Le problème qui se pose aux organismes d'éducation populaire est le déclenchement d'un tel processus, malgré la recherche de solutions rapides chez l'individu. Dans la démarche de résolution de problème, l'intervenant, par le biais des activités d'apprentissage, a comme tâche de susciter des besoins d'apprentissage chez l'utilisateur et de stimuler sa motivation à poursuivre sa formation.

### **1.3 La démarche pédagogique**

La définition de la démarche pédagogique adoptée par l'Assemblée générale des Organismes volontaires d'éducation populaire en 1978 décrit bien ce qui est visé par les différentes activités d'éducation dans l'ensemble des organismes.

L'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail et qui visent à court, moyen ou long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu.

#### **1.3.1 Une démarche différente à celle de l'école officielle**

La démarche pédagogique dans les organismes diffère beaucoup de celle du système scolaire officiel du fait que l'intervenant, dans le premier cas, est très proche du milieu et que l'activité d'apprentissage tourne autour de la situation de crise dans laquelle l'individu vit.

Nous disons que l'intervenant est très proche du milieu parce qu'il connaît bien les problèmes que vivent ses clients, soit parce qu'il vient du même milieu et a vécu lui-même des situations semblables soit parce qu'il s'est impliqué activement dans le milieu, ce qui lui a permis d'apprendre beaucoup sur les situations difficiles que vivent les usagers. Dans tous les

cas, l'intervenant utilise sa connaissance personnelle des problèmes du milieu pour sensibiliser les usagers.

Les endroits où se réalisent les activités constituent aussi des éléments qui rapprochent l'intervenant des individus concernés. Les activités pédagogiques, loin de se réaliser dans des environnements semblables à ceux d'une salle de cours, comme c'est le cas dans une institution scolaire, se déroulent dans des environnements familiers des usagers comme un sous-sol d'église, une salle communautaire, un local du CLSC, ou un local à l'image de ces usagers reflétant l'absence chronique de fonds de survie et non une permanence institutionnelle, etc.

### **1.3.2 Les activités d'apprentissage dans le contexte des organismes d'éducation populaire.**

D'après la définition de la démarche pédagogique et les objectifs pédagogiques déjà mentionnés, les activités d'apprentissage dans les organismes d'éducation populaire cherchent à impliquer l'individu dans un processus autonome d'apprentissage en se servant de la situation de crise de l'individu. Les activités peuvent se réaliser sur un plan individuel ou collectif, de façon structurée et planifiée, ou encore, construites sur mesure en fonction des besoins de l'individu.

Nous nous référons ici à l'ensemble des activités déployées par les organismes d'éducation populaire autonomes pour déclencher et perpétuer chez leurs usagers un processus d'apprentissage orienté vers l'autosuffisance : séances de formation, cafés-rencontres, service téléphonique d'information, assistance individuelle.

Les organismes dans lesquels nous travaillons ont comme objectifs éducatifs: la prise de conscience individuelle et collective des conditions de vie, la sensibilisation à la nécessité de s'informer pour favoriser l'autonomie des individus, la prise en main individuelle et collective, et le

développement de capacités d'analyse critique pour pouvoir mieux choisir les stratégies qui actualisent l'autonomie.

Voici, puisées à travers notre expérience de travail dans un organisme d'éducation populaire, quelques exemples d'activités qui sont couramment mises en œuvre.

*La présentation formelle d'informations* que nous retrouvons dans les différentes activités peut s'apparenter à un cours magistral. *Les cafés-rencontres* font appel à des discussions libres ou semi-dirigées, à des ateliers de travail en équipe. *L'assistance individuelle* que nous leur fournissons s'apparenterait à de la recherche individuelle semi-dirigée ou à une forme de tutorat. Ces activités sont présentées aux usagers avec une terminologie moins académique. On les apparente davantage à des moyens concrets pour solutionner les problèmes auxquels ils sont confrontés.

## **1.4 Les usagers des services d'éducation populaire.**

### **1.4.1 Le profil socio-économique des usagers**

Pour les fins de notre recherche, les usagers des services d'éducation populaire qui nous intéressent ou les clients, comme bon nombre d'intervenants les appellent (nous préférons le terme usager qui a une connotation moins marchande), sont des adultes provenant de milieux défavorisés économiquement et culturellement. En général, ces adultes survivent avec un revenu sous le seuil de la pauvreté et sont très souvent des chômeurs occupant parfois des emplois précaires ou encore, ce sont des bénéficiaires de l'aide sociale. Peu d'entre eux détiennent un diplôme du secondaire. La plupart présentent des degrés variés d'illettrisme qui se manifestent par une incapacité à lire et à comprendre certains documents

administratifs et juridiques comme les décisions rendues sur leur situation d'emploi et sur leurs droits aux prestations de chômage. Cet illettrisme s'incarne aussi dans un manque d'intérêt et de compréhension pour les documents d'information susceptibles de les aider à éclaircir la situation dans laquelle ils vivent. Souvent, ces illettrés (individus en phase de développement culturel, devrait-on dire, pour atténuer la connotation négative du terme) négligent de répondre aux demandes administratives des différents ministères ou de remplir les formulaires qui leur permettraient de bénéficier de leurs droits. Ils n'en comprennent pas la signification et ne perçoivent pas les conséquences de leurs gestes. Ces personnes, d'après les observations de plusieurs intervenants et des nôtres, utilisent les services comme un dernier recours pour résoudre des problèmes ponctuels et non comme une ressource éducative générale qui leur permet de se rendre autonome dans les difficultés administratives qu'elles rencontrent.

#### **1.4.2 Leur perception de l'éducation**

La majorité des usagers se vantent d'avoir lâché l'école et manifestent une dévalorisation de l'institution scolaire. Comme J.P. Vélis (1990, p. 15) le dit dans son article *Illettrisme et nouvelle alphabétisation* 3, ces individus ont «une expérience négative de l'école qui souvent les a laissés sans véritable connaissance de base suffisamment structurée». Dans les organismes, on observe régulièrement ces réactions négatives vis-à-vis de l'éducation lorsque les intervenants suggèrent à leurs usagers des cours de formation ou le retour à l'école. L'individu rejette automatiquement la suggestion et, dans beaucoup de cas, abandonne les services. Plusieurs auteurs lient la réaction de ces individus au rejet ou au désintéressement du système éducatif officiel à la suite d'échecs scolaires répétitifs. Parce que l'individu ne peut pas se conformer aux objectifs scolaires, il ne se sent plus à sa place. Il voit ses expériences de façon négative et rejette lui-même l'école. Comme le dit Jean-Paul Hauteceur (1990, p. 136),

responsable depuis 1980 des publications Alpha pour le ministère de l'Éducation, « l'analphabète est exclu par la communication écrite et il l'assume, il s'adapte et il apprend à jouer le rôle de l'exclu. » L'exclusion devient une partie de lui comme l'échec. J.P. Vélis (1990, p. 18) constate que « l'illettrisme et l'échec finissent par être constitutifs du statut social et du caractère d'une personne ».

Charles Côté (1993), dans son livre *Partenariat école- communauté : manuel, méthode et outils*, analyse la culture des milieux populaires et y trouve ces mêmes perceptions négatives de l'éducation. L'école est décrite comme une place pour occuper les enfants, une institution douteuse qui ne donne pas d'emplois. Selon cet auteur, les personnes ciblées sont fatalistes et croient qu'elles ont peu de choix dans l'orientation de leur vie.

### **1.4.3 Les besoins des usagers**

En général, au moment où les usagers prennent contact avec les organismes d'éducation populaire, ils sont en situation de crise parce qu'ils ont perdu soit leur emploi ou leur revenu, soit parce qu'ils ont une méconnaissance de leurs droits et arrivent devant une impasse pénalisante. D'après les observations des intervenants, ils contactent alors, nos organismes non pour s'insérer dans un processus éducatif, mais pour trouver un remède immédiat à certains de leurs problèmes. Certains commentaires nous laissent souvent l'impression que l'utilisateur s'attend à ce qu'il puisse remettre son dossier dans les mains d'un intervenant. Il a l'impression que ce dernier doit faire pour lui toutes les démarches qui lui permettront de recouvrer ce qui lui semble être son droit. Il ne réalise pas que ce n'est pas toujours le cas et que, si droit il y a, il a une part à faire, des devoirs à accomplir.

Malgré la recherche de solutions toutes faites par les usagers des services offerts par les organismes d'éducation populaire, notre objectif, au

contraire, en tant que structure d'éducation alternative informelle, est de les aider à déployer un processus autonome d'apprentissage à travers le secours direct que nous leur apportons.

D'un côté, nous disons que l'utilisateur perçoit négativement l'éducation et qu'il veut faire résoudre ses problèmes. D'un autre côté, nous offrons des activités pédagogiques qui ne répondent pas à ces besoins observés par les intervenants. Malgré cette contradiction, un grand nombre d'utilisateurs participent aux activités. Serait-il possible que nous ne connaissions pas assez les besoins qui motivent notre clientèle ? Considérant l'importance de la demande de cette population en éducation populaire et la variété de service offert en Abitibi-Témiscamingue, considérant notre méconnaissance des besoins éducationnels de la population cible, il serait important de recueillir des données sur ce qui motive ces personnes à contacter les organismes concernés et à participer à leurs activités.

### **1.5 Question générale de recherche**

Quel est le profil de motivation chez les usagers socio-économiquement défavorisés lorsqu'ils contactent les organismes d'éducation populaire et participent aux activités éducatives de ces derniers ?

### **1.6 Le but et les objectifs de recherche**

Cette recherche a comme but d'identifier le profil de motivation des usagers des services d'éducation populaire. Le profil est composé d'images fixes de la dynamique motivationnelle à différentes phases de la participation de l'individu. « On définit celui-ci comme le portrait de l'état des composantes motivationnelles d'un élève qui doit accomplir une activité d'enseignement ou d'apprentissage. » (Viau, 1994, p. 38). La recherche décrira si le premier contact d'un usager avec les organismes d'éducation

populaire est provoqué par une motivation extrinsèque, comme la résolution d'un problème immédiat qui lui tombe dessus et qui, peut-être, à la longue se transforme en motivation intrinsèque.

En ce qui concerne les *déterminants motivationnels* de l'école officielle, Vallerand (1993) en décrit plusieurs comme, par exemple, le type d'école, le programme d'études, le professeur, etc., mais en ce qui concerne l'éducation populaire, il existe très peu d'écrits sur ce sujet, et notre recherche pourrait s'avérer utile pour en identifier.

Les *conséquences motivationnelles* (Vallerand 1993) comme l'apprentissage et la persévérance sont très influencées par le type de motivation. Notre recherche devra donc également chercher à identifier les types de motivation avec leur degré d'autodétermination chez les usagers tant au début des activités éducatives que pendant leur déroulement jusqu'au moment où l'utilisateur les abandonne. Selon le type de motivation identifié, nous pourrions mieux comprendre et prévoir les conséquences motivationnelles comme les comportements liés à l'apprentissage et la persévérance de notre clientèle.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE:

#### L'ANDRAGOGIE ET LE PROFIL DE L'ADULTE DES MILIEUX POPULAIRES

##### 2.1 L'apprentissage chez l'adulte à travers le discours de l'andragogie

Parce que le sujet de cette recherche est constitué par l'adulte et sa motivation à apprendre dans le cadre de l'éducation populaire, une incursion dans l'andragogie est nécessaire. À travers les principaux auteurs qui ont écrit dans ce domaine, le discours andragogique devrait nous permettre de cerner certaines caractéristiques particulières de l'adulte, sa motivation à apprendre et les facteurs qui influent sur son apprentissage. Ces éléments nous aideront à délimiter la situation propre aux usagers des services d'éducation populaire, situation à partir de laquelle nous tenterons d'évaluer les données fournies par les conceptions théoriques de la motivation.

Qu'entendons-nous par *adulte*? Marchand (1982) a décrit l'adulte comme une personne ayant atteint sa maturité intellectuelle, personne qui a quitté l'adolescence et qui a atteint un certain niveau de connaissance de soi et de ses limites.

Agruso (1978, p.127) définit l'andragogie comme «l'art et la science d'aider une personne adulte apprendre». Il met en contraste ce concept avec celui de pédagogie, le premier ayant, pour lui, le sens d'aide à l'apprentissage alors que le second aurait plutôt celui de l'acte d'enseigner.

L'enseignement, sous l'angle de la pédagogie, présume que l'auditoire dispose d'une ouverture et d'une curiosité naturelle qui le rendent apte à être captivé et à recevoir l'information arbitrairement choisie par l'enseignant. L'andragogie, de son côté, considère que l'adulte doit être stimulé. Il dispose déjà de certaines connaissances et de certaines pratiques qui peuvent constituer une *carapace caractérielle* dans le sens de Reich (1972). Il dispose déjà d'une image de soi très stratifiée qu'il a besoin de renforcer en s'impliquant activement dans des contextes très proches de ses modes habituels d'existence. Son intérêt est d'accroître ses connaissances tout en augmentant son sentiment de responsabilité. C'est peut être aussi pourquoi il est plus ouvert à l'information quand il peut résoudre à court terme, grâce à elle, des problèmes qui nourrissent son vécu.

Louise Marchand (1982) continue dans le même sens que Agruso. Elle explique la différence entre la pédagogie et l'andragogie, et l'importance de cette différence quand on travaille avec des adultes. Elle montre comment la pédagogie provoque un apprentissage dirigé par le professeur alors que l'andragogie constitue plutôt un auto-apprentissage avec un agent d'aide. Dans le premier cas, le professeur déterminerait le contenu et la façon d'apprendre, dans le second cas, la personnalité étant plus élaborée, l'apprentissage exigera l'indépendance. Avec les enfants, l'enseignant reste l'expert, alors qu'avec les adultes, l'étudiant constitue lui-même une certaine forme d'expertise. Si l'apprentissage se veut homogène pour un groupe d'enfants, ce ne peut être le cas pour un groupe d'adultes car l'apprentissage ne peut se développer qu'à partir des intérêts individuels et des problèmes concrets vécus par chacun. Si l'enseignement avec les enfants est centré sur le contenu, l'accumulation de connaissances et de concepts, avec l'adulte, on met l'accent davantage sur l'accomplissement de tâches et de solutions de problèmes réels. Si avec l'enfant, on se réfère davantage à la stimulation externe (récompenses, punitions, crédits, etc.), avec l'adulte, la stimulation interne semble de mise (curiosité, désir d'accomplissement, satisfaction de connaître).

Pine et Horne (1969) ont développé des principes qui devraient guider l'apprentissage chez les adultes, et notamment un principe qui insiste sur l'importance de connaître les besoins des apprenants.

«L'apprentissage, c'est la découverte de la signification et de l'applicabilité personnelle des idées. - Les individus ont plus de facilité à internaliser et à mettre en application les concepts qui touchent à leurs besoins et à leurs problèmes.» (Pine et Horne, 1969, p. 95).

Marchand (1982) soutient aussi que les besoins sont importants et que, de ce fait, les principes en andragogie doivent prendre en considération que l'apprenant est plus autonome et a, lui-même, des ressources riches. Il s'occupe moins de contenu que de l'accomplissement de tâches et de solution de problèmes. Il est motivé par une stimulation interne construite à partir de ses besoins. Sa démarche vers l'autonomie et sa prise en charge sont influencées par ces caractéristiques souvent traduites en besoins. Selon ces principes andragogiques, notre recherche sur le profil de motivation des adultes en milieu populaire prend un sens. Pour aider l'adulte à déclencher son processus d'apprentissage, Louise Marchand (1982) montre que l'éducateur doit bien connaître ce dernier, donc bien connaître ses besoins et sa motivation.

Havighurst, selon Agruso (1978), décrit deux aspects de l'apprentissage: un aspect instrumental et un aspect relatif à l'expression de soi. Le premier prend un sens pratique pour pouvoir performer à une tâche. Le deuxième implique une récompense intrinsèque et le besoin d'apprendre pour le plaisir. Il voit ces deux aspects comme nécessaire à l'adaptation à chaque phase de la vie.

L'apprentissage, selon Dufresne-Tassé (1981), est accompagné d'un changement qui constitue « essentiellement un accroissement de pouvoir; l'individu a des possibilités qu'il n'avait pas auparavant » (p. 36). Ce pouvoir est perceptible et peut influencer la perception que l'individu a de lui-même.

## **2.2 Les caractéristiques de l'adulte apprenant**

Knowles (1984), Marchand (1982), Verner et Booth (1964), Dufresne-Tassé (1981), et J. Rogers (1973), auteurs en andragogie, ont décrit l'adulte qui retourne aux études et ont mis en évidence quelques caractéristiques de ce dernier qui pourraient influencer éventuellement son apprentissage. Certaines des caractéristiques relatées par ces chercheurs s'appliquent à la population des milieux d'éducation populaire ; d'autres, par contre, s'appliquent davantage à des adultes qui ont volontairement choisi de retourner aux études. La différence entre les adultes des organismes d'éducation populaire et les adultes décrits par ces auteurs tient au fait que les premiers rejettent l'éducation alors que les autres la choisissent pour créer un changement dans leur vie.

Une des caractéristiques abordée par les auteurs, et à laquelle nous ne nous intéresserons pas, touche les changements physiologiques de l'adulte. On parle en effet des difficultés créées par la diminution de la vue, de l'audition et de la perte d'énergie, des aspects qui doivent être considérés dans les techniques d'enseignement, surtout si l'adulte se trouve dans un groupe avec de jeunes personnes.

### **2.2.1 Les caractéristiques psychologiques**

Certains traits psychologiques de l'adulte comme, d'une part, la perception de soi qui reflète son degré de maturité et de responsabilité selon l'échelle de développement de l'adulte de Knowles et Erickson (Knox, 1977) et, d'autre part, sa résistance à ceux qui ne le considèrent pas capable de prendre ses décisions, pourraient grandement influencer la motivation de l'utilisateur à participer et, partant, le déroulement et l'efficacité d'une activité pédagogique. Plusieurs auteurs comme Marchand (1982), Dufresne-Tassé (1981), et Knowles (1973) reconnaissent que l'adulte veut être

reconnu et valorisé comme une personne avec des connaissances et des expériences. L'intervenant doit donc en tenir compte pour impliquer l'adulte dans une activité éducative.

Un autre aspect psychologique important qui peut influencer l'apprentissage de l'adulte est son anxiété face à la connaissance et à l'apprentissage. Il a souvent peur de ne pas connaître ce qu'il pense qu'il devrait savoir et que les autres semblent connaître et, surtout, il appréhende que ses capacités d'apprentissage puissent avoir diminué (Dufresne-Tassé, 1981c).

Selon Verner et Booth (1964), les perceptions que l'adulte a de l'éducation influencent directement son implication dans les activités éducatives. *«Éducation must be perceived, on the one hand, as having value for solving problems and, on the other hand, as the means to greater happiness and success.»* (Verner et Booth, 1964, p. 23). Malgré le niveau d'aspiration ou les buts que l'individu pourrait avoir pour apprendre, s'il perçoit mal l'éducation, il peut ne pas vouloir y participer. En effet, une partie de la société perçoit encore l'éducation comme référant à un état initial qui *est* et non à un état futur accessible qui *sera*. Cette conception est renforcée par le système d'évaluation scolaire, les grades, les échecs, etc.

Charles Côté (1993) décrit des caractéristiques particulières de l'adulte en milieu populaire et leurs conséquences sur l'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans la description des usagers des services d'éducation populaire, l'adulte décrit par cet auteur a une image négative de l'école. Ses besoins de résultats à court terme et immédiats sont très liés à son contexte et au niveau de développement de sa pensée formelle. Ses valeurs, ses croyances et sa façon de voir sa situation socio-économique ont des conséquences importantes pour son apprentissage.

Selon Knowles (1984), paradoxalement, l'adulte qui retourne à l'école a tendance à vouloir se faire prendre en main. Bien qu'il soit autonome dans tous les aspects de la vie et désire être considéré comme tel, il garde une

perception de l'enseignement dirigé et croit qu'il doit croiser ses bras et se faire gérer dans tous les apprentissages. Cette attitude est problématique quand il y a conflit entre le modèle (apprenant égale dépendance) perçu par l'individu et son besoin subconscient de s'auto-diriger. Devant une telle tension, la personne finit par fuir la situation.

### **2.2.2 Les caractéristiques sociales**

Les caractéristiques sociales de l'adulte, abordées par les mêmes auteurs en andragogie, peuvent également influencer son processus d'apprentissage. Certains parlent du facteur temps. L'adulte a des préoccupations ailleurs et n'a pas de temps à perdre. D'autres auteurs comme Miller (1984), Pine et Horne (1969), montrent l'importance des relations interpersonnelles dans le groupe.

Selon Verner et Booth (1964), l'individu assume plusieurs rôles pendant sa vie. Chaque rôle a besoin de certains apprentissages, mais l'individu ne s'intéresse pas à apprendre pour un rôle futur. Il devient réceptif à l'information et efficace dans son apprentissage quand l'enseignement épouse son besoin. *«Awareness of this need for learning provides the motivation for adult learning; adult education is, therefore, directed toward immediately practical objectives.»* (Verner et Booth, 1964, p. 23).

Le niveau d'aspiration influence également l'apprentissage de l'adulte. Plus l'adulte est familier avec l'apprentissage, plus il est intéressé à apprendre. Les buts motivent l'individu à participer à des activités éducatives, et le niveau d'aspiration détermine l'intensité de son apprentissage (Verner et Booth, 1964).

Selon Knowles (1984) et Marchand (1982), l'adulte a besoin d'être reconnu comme une personne indépendante et valable qui possède en elle-même les ressources nécessaires à sa croissance. L'autonomie constitue donc une dimension importante que l'adulte aime voir respectée. Pour bon

nombre d'apprentissages, l'adulte constitue avec ses camarades une expertise réciproque, mais ces différences d'expériences adultes, en ajoutant de l'hétérogénéité au groupe, augmentent sa rigidité.

L'image de soi de l'adulte se veut très stable, d'où certaines difficultés à changer sauf si c'est lui-même qui en prend la décision. Il est prêt à apprendre s'il ressent un besoin de connaissances ou de développement d'habiletés en lien avec sa vie personnelle ou professionnelle. C'est à cette condition que ses résistances à l'apprentissage tomberont (Knowles, 1984).

### **2.3 Ce qui peut motiver l'adulte**

Le concept de motivation en andragogie a été, jusqu'au présent, peu étudié. Les auteurs sont, soit très évasifs sur ce sujet, soit ont tendance à étudier plutôt les influences sur la motivation. Dufresne-Tassé (1981) aborde davantage l'approche de l'intervenant et la manière dont ce dernier peut motiver l'adulte. Elle aborde également le plaisir ressenti par l'adulte dans le processus d'apprentissage (1981b). Les auteurs principaux dans ce champ d'études (Knowles (1973), Marchand (1982) et Dufresne-Tassé (1981) soutiennent que l'adulte est motivé à apprendre pour pouvoir changer d'emploi, pour avoir une promotion, pour avoir des congés de travail, pour se préparer pour le marché du travail, pour se socialiser, pour s'évader de la maison ou pour se réaliser. Selon A.M Huberman (1974), la motivation de l'adulte prend trois orientations de base : elle peut viser une promotion ; elle peut rechercher une activité sociale; et enfin, elle peut désirer une connaissance ou un savoir. Ces raisons, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, ne collent pas à la réalité socio-économique et culturelle de notre clientèle.

Selon Verner et Booth (1964), la motivation est un comportement dirigé vers un but qui émane d'un besoin lié à une situation spécifique. Elle peut être

organique ou apprise par l'expérience de la vie. Selon ces auteurs et Knowles (1984), l'adulte est motivé à apprendre tant que son apprentissage répond à ses besoins et ses intérêts, donc à son expérience de vie. Son apprentissage est centré sur son vécu. La nature, la qualité et l'intensité de la motivation vont être influencées par des facteurs comme la connaissance déjà acquise, le niveau d'aspiration, l'expérience précédente, le rôle social et la perception de l'éducation.

Selon Dufresne-Tassé (1981b), le plaisir constitue un indice de la motivation à apprendre chez l'adulte. S'il y a apprentissage, il y a plaisir. Elle décrit le plaisir comme «un état de bien-être qui comporte toute une gamme de niveaux» (Dufresne-Tassé, 1981b, p. 31):

-Un état d'aise, qui correspond à la disparition des tensions, des conflits, de la douleur...On se sent bien, parce que les problèmes ou la douleur qui nous harcelaient ont disparu.

-Un état de satisfaction, une impression d'aisance qui naît de l'exécution facile et harmonieuse d'un geste...Certains désignent cet état sous le nom de plaisir fonctionnel. À ce plaisir peut s'apparenter celui qui vient de la réalisation d'un désir, d'une attente.

-Un état de contentement, de jouissance, de volupté, où les sensations sont agréables, très vives et pleinement goûtées. L'émotion qui accompagne ces sensations est elle-même agréable et profonde; c'est de la joie (Dufresne-Tassé, 1981b, p. 31).

Pour faire le lien entre le plaisir et l'apprentissage, Dufresne-Tassé (1981b) décrit le plaisir avant, pendant et après l'apprentissage. L'individu anticipe du plaisir au début d'un apprentissage. Au moment où il apprend, il a du plaisir qui ressemble à une satisfaction lorsqu'il utilise des capacités déjà acquises. Enfin, la réalisation d'un apprentissage constitue aussi un plaisir. Cet auteur insiste beaucoup sur le plaisir par rapport à

l'apprentissage parce que ce concept réfère à la motivation qui, selon elle, relève de la responsabilité de l'apprenant.

Nous avons une première idée, encore floue, sur la motivation à apprendre des adultes des milieux populaires. Selon ce que nous avons vu, l'apprentissage semble plus probable si la motivation est alimentée par un besoin et un sentiment de plaisir. Ces deux éléments semblent en relation étroite avec la conception de soi de l'adulte, elle-même affectée par la perception que l'individu a du processus éducatif dans lequel il s'insère et par celle de son niveau d'aspiration et d'autonomie. Pour mieux cerner leurs motivations à apprendre par le biais des activités d'éducation populaire, il nous faut maintenant cerner d'une manière plus précise, plus articulée, la structure théorique de la motivation.

## CHAPITRE III

### CADRE THÉORIQUE:

#### LA MOTIVATION

##### 3.1 Définition de la motivation et de l'apprentissage

Un des buts des organismes d'éducation populaire est d'aider l'individu à apprivoiser un processus d'apprentissage. Dans cette recherche, nous nous intéressons à sa motivation dans la participation aux activités éducatives, et donc, à sa motivation à apprendre. Il est, de ce fait, important de pouvoir définir l'apprentissage en décrivant ses liens avec la motivation.

Tout d'abord, donnons quelques définitions préalables qui réfèrent au discours actuel de l'éducation.

Selon le *Dictionnaire Actuel de l'éducation*, l'apprentissage est

un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle (Legendre, 1988, p. 36).

La première phase de ce processus est la motivation et elle se manifeste par des désirs et des volontés qui poussent l'individu à satisfaire un besoin. Avec la naissance et la persistance d'un besoin, un environnement

est créé qui prédispose l'individu à prendre une action dans une certaine direction. Selon Vallerand et Thill, la motivation «représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement» (Vallerand et Thill, 1993 p. 18).

Le déclenchement du comportement est observé chez une personne qui passe d'un état d'absence d'activité à un état d'exécution de tâche. Son énergie devient canalisée pour répondre aux besoins et est orientée vers le comportement approprié. La motivation est donc manifestée par l'intensité et la persistance du comportement. Lorsque l'usager des organismes d'éducation populaire participe aux activités pédagogiques, son énergie est dirigée vers un comportement qui devra répondre à ses besoins.

Les deux autres phases du processus d'apprentissage sont l'acquisition et la performance. L'acquisition, selon Legendre, «comprend un rappel des préalables et ensuite la présentation du nouveau contenu» (Legendre, 1988, p. 36). La performance est la mise en situation où l'élève pourra évaluer son apprentissage.

Afin de mieux saisir la densité théorique de ces définitions actuelles, il nous faut jeter rapidement un coup d'œil sur la genèse historique de ces concepts.

### **3.2 L'évolution historique des concepts**

Les concepts de motivation et d'apprentissage ont été étudiés depuis longtemps, et ce, dès que l'homme a voulu comprendre et prévoir les comportements humains. Une des premières descriptions, sous forme philosophique, peut être retrouvée dans les écrits de Platon (427-347 av. J.-C.) et d'Aristote (384-322 av. J.-C.). Selon Louis Dubé (1996), deux problématiques liées à l'apprentissage s'opposent depuis toujours, la position d'Aristote, celle dite de la « table rase» (ce que l'on nommera

l'empirisme plus tard) et la position de Platon, l'âme qui se souvient (l'innéisme) (Dubé, 1996, p. 33). Descartes (1596-1650) a repris les idées de ces deux courants et a créé un dualisme. «Le dualisme entre l'esprit et le corps détermine deux grands domaines de recherche, celui de la science et celui de la philosophie: le monde matériel de la réalité physique d'une part, et le monde spirituel de la réalité psychique d'autre part» (Dubé, 1996, p. 37).

L'approche mécanique de la motivation a aussi été développée par René Descartes et, avec une perspective plutôt matérialiste, par Thomas Hobbes (Dubé, 1996). Selon Descartes, le comportement humain, contrôlé par les réflexes involontaires, est soumis aux lois de la nature, mais le comportement humain volontaire reste impossible à prédire. Ce dernier est contrôlé par l'esprit, donc non soumis aux lois matérielles. Thomas Hobbes, au contraire, croyait que l'esprit était composé de molécules, et donc, était soumis aux lois physiques.

### **3.2.1 L'associationnisme**

John Locke (1632-1704), un empiriste associationniste, a étudié l'esprit et a rejeté l'idée d'un savoir inné. Il a donné naissance à la théorie de l'associationnisme. Il attribuait au concept de motivation une forme psychologique. Son approche associationniste expliquait que le comportement humain dépendait des expériences vécues et des connaissances de l'acteur. L'homme connaît et désire les conséquences de ces comportements (Dubé, 1996).

John Dewey (1859-1952) a apporté des contributions majeures à la psychologie fonctionnelle. Son travail analysait les aspects logiques de la pensée et de l'action. Il a décrit le stimulus et la réponse comme un moyen fonctionnel et corrélatif de la coordination et de la direction organique. Selon sa théorie, la pensée est occasionnée par des conditions

problématiques, un déséquilibre organique et un conflit. Une action réfléchie est ensuite dirigée vers la résolution de problème. Cette action, en devenant la solution ou non au problème, pourra éventuellement être érigée en vérité (Dewey, 1968).

Les théories associationnistes qui tentaient d'expliquer le comportement humain ont été popularisées pendant les dix-huitième et dix-neuvième siècles par des philosophes empiristes. Ces théories soutiennent que toute activité mentale débute avec des idées simples qui deviennent complexes et sont suivies d'un flot de conscience obéissant à certaines lois d'association. L'apprentissage découle des associations faites entre les différentes sensations que l'esprit a enregistrées (Dubé, 1996).

Le théoricien central des associationnistes est David Hartley (1705-1757) qui a repris le travail de Locke et a dégagé deux principes essentiels :

- les phénomènes mentaux, même les plus complexes, comme le sens esthétique, les rêves ou le langage sont formés à partir de simples sensations, particulièrement de plaisir ou de douleur;
- des événements similaires ou apparaissant ensemble de façon répétitive dans le même temps seront étroitement liés dans notre esprit (Ghiglione et Richard, 1993, p. 71).

David Hume (1711-1776) a aussi été important pour l'associationnisme. Il a découvert trois lois d'association. La première était : l'imagination va d'une idée à une autre qui lui ressemble ; la deuxième : l'imagination acquiert l'habitude d'aller d'une chose à une autre liée dans l'espace et le temps ; et la troisième : l'imagination va d'une idée de cause à une idée d'effet. D'autres, comme George Berkeley (1685-1753) et David Hume ont enseigné après John Locke « que l'esprit du jeune enfant est une feuille blanche, une table rase ; et que son contenu, fait de sensations, d'images et d'idées, vient du monde extérieur à travers la perception des sens » (Dubé, 1996 p. 38).

Cette approche associationniste a été contredite par la théorie de la psychologie des facultés et celle de l'organisation de l'esprit. La première défendait une conception rationnelle qui laissait une place à la notion d'instinct et la deuxième arguait des catégories de compréhension sans que ces catégories dérivent de l'expérience ou du vécu.

Edward Lee Thorndike a fait revivre des aspects de l'associationnisme par sa théorie du connectionnisme. Cette thèse postulait que l'esprit crée des liens nerveux qui associent le stimulus à une réponse efficace. Il a décrit le processus d'apprentissage comme un conditionnement instrumental où le comportement est suivi de conséquences, récompenses ou punitions qui ont comme résultat de modifier la fréquence du comportement. Cette théorie a pavé le chemin pour les béhavioristes et a servi de pont pour les cognitivistes. Ces derniers ont exploré l'architecture nerveuse qui permet au cerveau de faire des connexions entre les mémoires et la nouvelle information sensorielle (Dubé, 1996).

Au début du dix-neuvième siècle, la psychologie a commencé à être considérée comme une science. Cette discipline avait continué son approche philosophique de l'apprentissage jusqu'à l'acceptation de la théorie de l'évolution de Darwin (présentée à Londres en 1858 et acceptée par la majorité des disciplines scientifiques vers la fin du siècle). Darwin a suggéré dans sa thèse que l'esprit et la conscience se trouvaient aussi chez l'animal et que, non seulement les traits physiques ont évolué pour permettre la survie de l'espèce, mais aussi la conscience. Dans la continuité des idées de Darwin, Herbert Spencer a montré l'existence d'un lien entre les comportements qui donnent du plaisir et ceux qui offrent la survie.

### 3.2.2 Le béhaviorisme

Selon Louis Dubé (1996), à la fin du dix-neuvième et au début du vingtième siècle, la psychologie était encore une discipline facilement critiquable par les autres sciences. Pour éviter ce rejet des autres disciplines, les études psychologiques se limitaient au comportement et "donc à l'observable - comme seul mode d'accès objectif à la compréhension scientifique de l'humain" (Ghiglione et Richard, 1993 p. 72). En 1913, John Watson débute un mouvement important en psychologie. Il l'oriente sur l'étude des comportements et il rejette l'introspection, la transmission par hérédité et les capacités innées. «L'homme n'est pas né, il se construit» (Dubé, 1996, p. 102). Il appelle ce mouvement le béhaviorisme.

Le béhaviorisme a joué un rôle important dans l'évolution des théories du comportement humain. Le comportement pouvait être expliqué par un principe de réflexe conditionné nommé conditionnement classique développé par Ivan Pavlov, par la loi de l'effet d'Edward Lee Thorndike et par le concept de conditionnement opérant de Burrhus Frederic Skinner. Selon Louis Dubé, les théories de Pavlov et Thorndike n'appartiennent pas aux théories béhavioristes comme beaucoup d'auteurs le prétendent, mais sont plutôt des précurseurs (Dubé, 1996).

Le béhaviorisme peut être défini comme une théorie de l'apprentissage animal et humain qui vise l'observation objective des comportements et ne s'intéresse pas aux activités mentales. Selon B-F. Skinner (1969), «l'analyse expérimentale ne se soucie pas de vérifier des théories, mais bien d'agir directement sur le comportement» (Skinner, 1969, p. 136). Selon ce courant, l'apprentissage se manifeste par l'acquisition d'un nouveau comportement.

L'expérimentation, dans cette perspective de l'apprentissage, a identifié le conditionnement comme un processus universel. Il en existe deux types : le conditionnement classique et le conditionnement opérant ou instrumental.

Le conditionnement classique, découvert par Ivan Pavlov (1849-1936), est un mode d'apprentissage caractérisé par des réflexes naturels conditionnés par un stimulus. L'organisme réagit à une situation par un acte moteur (Dubé, 1996).

Dans l'expérience de ce psychologue, un chien est conditionné à saliver au son d'une cloche. Le conditionnement nécessite trois conditions. La première est la contiguïté (ou le laps de temps) entre les deux événements. Dans le cas du chien de Pavlov, le son de la cloche doit précéder la présentation de la nourriture d'une demi seconde. La deuxième condition est la répétition du stimulus conditionnel (le son de la cloche) associé au stimulus inconditionnel (la présentation de la nourriture). La dernière est la préséance du stimulus conditionnel. Dans ce même cas, la cloche sert d'informateur avant la présentation de la nourriture. L'observation faite par Pavlov de la salivation du chien en présence de la nourriture révèle que des réflexes naturels répondent spécifiquement à certain stimulus.

Le conditionnement opérant ou instrumental, le deuxième mode de conditionnement décrit par B-F. Skinner, met l'accent sur le comportement et ses conséquences. Ce type de conditionnement est un système de renforcement très simple. Si une récompense ou un renforcement suit la réponse donnée par le sujet à un stimulus, la réponse devient plus probable. Skinner a expérimenté avec des rats dans une cage dotée d'un système de distributeur de nourriture. Au départ, les rats appuyaient par hasard sur une barre qui leur permettait de manger. Rapidement, ils faisaient le lien entre leur comportement (l'appui sur la barre) et la récompense (la nourriture). Donc, selon le conditionnement opérant, l'apprentissage a lieu lorsque le même comportement répété est récompensé à plusieurs reprises. Selon Skinner, l'apprentissage est « la découverte, le stockage et l'usage des règles correctes » (Skinner, 1969, p. 199).

Cette théorie est aussi utilisée pour expliquer la motivation. L'être humain est motivé par les récompenses externes et les punitions. Cette

perspective est reprise par le concept de motivation extrinsèque que nous allons couvrir en détail plus loin dans cette recherche.

Le béhaviorisme a reçu et reçoit encore beaucoup de critiques. Une critique importante concerne le développement du langage. Noam Chomsky (Lightbown et Spada, 1995) a développé sa théorie en réaction à la théorie de Skinner. Il soutient que les béhavioristes n'ont pas tenu compte de ce qu'il appelle « le problème logique de l'acquisition du langage ». Les enfants connaissent plus sur la structure linguistique que ce que l'on peut croire raisonnable pour eux d'apprendre à un âge si jeune. «*According to Chomsky, the language the child is exposed to in the environment is full of confusing information...and does not provide all the information which the child needs*» (Lightbown et Spada, 1995, p. 8). D'autres critiques ont porté sur le fait que le béhaviorisme ne peut pas expliquer tous les types d'apprentissage surtout si cette perspective rejette toute activité mentale.

### **3.2.3 Les théories cognitives**

Les empiristes que nous avons étudiés expliquent le comportement humain, la motivation et l'apprentissage seulement à partir de l'environnement et de ce qui est observable. Ils ne tiennent pas compte et ne s'intéressent pas à l'activité mentale ou d'autres possibilités d'explication comme l'intuition et l'hérédité. Les cognitivistes, que nous allons voir, font ressortir le rôle des processus mentaux dans leur interprétation des faits. Ils ne voient pas l'apprentissage seulement comme une association et une imitation d'un comportement, mais plutôt comme une découverte de modes de comportement. L'apprentissage implique la résolution d'un problème à partir du discernement et d'autres processus mentaux.

Le concept de motivation change également dans la perspective des cognitivistes. L'individu n'est pas motivé à modifier son comportement

parce qu'il associe un certain renforcement à son action comme le croient les behavioristes, mais il le fait plutôt pour résoudre un problème et atteindre un but. Selon Ames et Ames, l'approche cognitive de la motivation est centrée sur la pensée et ce qui détermine l'action comme les attributions, la recherche d'information, la métacognition, les stratégies cognitives, les émotions et l'auto-évaluation (Ames et Ames, 1984, p. 1). Deci (1975) voit l'activité mentale comme le déterminant causal du comportement. « Implicit in this is the assumption that cognitions are causal determinants of behavior-an assumption which contradicts behavioral theories. » (Deci, 1975, p. 95).

### **3.2.3.1 La théorie de la gestalt**

La gestalt a émergé en même temps que le behaviorisme et a contribué aux études sur la perception et sur la résolution de problème. Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) et Max Wertheimer (1880-1943) (Dubé, 1996) ont examiné comment les perceptions se forment et comment ce processus est déterminé par le contexte, la configuration et le sens plutôt qu'une simple accumulation des éléments sensoriels. Selon Louis Dubé (1996), cette théorie « est basée sur le fait que la perception d'un objet n'est pas un phénomène fragmenté, ni l'addition ou l'association d'éléments juxtaposés, mais un ensemble articulé en une structure, le plus souvent pourvu d'une signification particulière » (Dubé, 1996, p. 168). Elle décrit un mode intelligent d'apprentissage ou l'*insight* de Köhler.

### **3.2.3.2 Théorie de développement et d'apprentissage selon Jean Piaget**

Jean Piaget (1896-1980) a décrit le développement cognitif comme une réorganisation progressive des processus mentaux suite à la maturation et l'expérience. La personne construit une compréhension du monde et vit des incohérences entre la connaissance déjà acquise et les nouvelles

découvertes dans l'environnement. Le processus pour résoudre ces contradictions contribue à une compréhension plus englobante (Piaget, 1972).

Piaget a utilisé le concept d'assimilation et d'accommodation pour expliquer ce processus continu. Une nouvelle information similaire à ce que la personne sait déjà sera facilement assimilée à la connaissance existante. Par contre, une information différente créera un déséquilibre qui exigera un changement dans la façon de penser pour pouvoir assimiler la nouvelle information. Il faudra donc modifier, accommoder l'ancienne structure assimilatrice inadéquate pour rétablir l'équilibre fonctionnel. Ce processus de régulation, l'équilibration, maintient une balance fonctionnelle entre l'assimilation et l'accommodation pour faciliter la croissance cognitive.

C'est qu'une découverte, une notion nouvelle, une affirmation, etc., doivent s'équilibrer avec les autres. Il faut tout un jeu de régulation et de compensations pour aboutir à une cohérence. Je prends le mot « équilibre », non pas dans un sens statique, mais dans le sens d'une équilibration progressive, l'équilibration étant la compensation par réaction du sujet aux perturbations extérieures, compensation qui aboutit à la réversibilité opératoire, au terme de ce développement. (Piaget, 1972, p. 34).

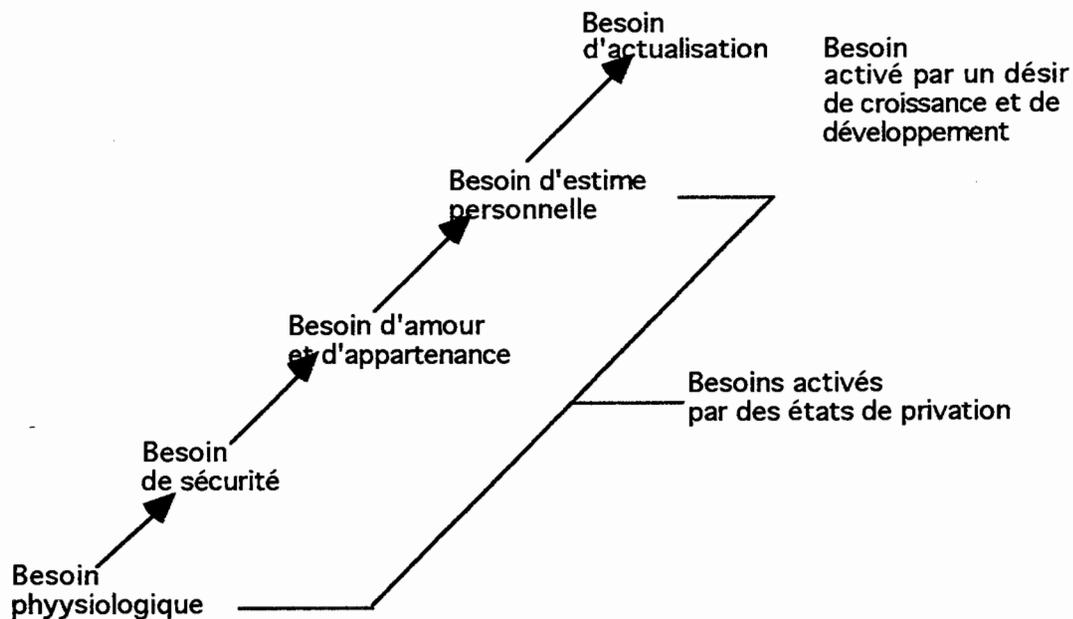
L'individu est intrinsèquement motivé à participer aux activités qui impliquent une certaine assimilation et accommodation. L'information incohérente qui crée le déséquilibre doit être modérément en contradiction avec l'ancienne structure pour que l'individu puisse la maîtriser. Si elle est trop différente et non assimilable, l'activité perd son intérêt.

Selon Piaget (1972), l'hérédité joue un rôle important dans le développement cognitif. Il a découvert que l'organisation du processus mental change de façon prévoyante avec la maturation, et il a caractérisé ces changements par des stades. Chaque stade représente un

changement qualitatif de la pensée de l'enfant. La culture n'influence pas le progrès ni la séquence. L'enfant ne peut pas régresser à un stade précédent et tous les enfants normaux atteignent le dernier stade.

### **3.2.3.3 Les théories humanistes**

H. Maslow, selon Valerand et Thill (1993), est connu pour sa pyramide de la hiérarchie des besoins. Il a observé que l'homme est motivé par le désir de les satisfaire. Il finit à peine d'en satisfaire un et un autre est né. Maslow a remarqué que les motifs ont un sens et un ordre de succession. Les besoins de *déficiences* (Valerand et Thill, 1993) sont ceux placés en bas de la pyramide et regroupent les besoins physiologiques, les besoins sociaux et les besoins d'estime. Les besoins de croissance, qui sont placés en haut sont les besoins de réalisation de soi. Ceux d'un niveau inférieur doivent être satisfaits en premier. Chez les individus rares qui ont satisfait tous les besoins du niveau bas de la pyramide sont motivés à la réalisation de soi. Maslow a découvert que ces gens sont différents des autres dans le sens du bien-être psychologique, du savoir et de la conscience de leur environnement.



**Figure 3.1** La hiérarchie des besoins proposée par Maslow (Tirée de Vallerand et Thill, 1993 p. 242.)

Carl Rogers, selon Vallerand et Thill (1993), a démontré que l'individu a un besoin inné d'actualiser son potentiel et donc de développer pleinement ses capacités et ses talents. Cette tendance à s'actualiser est perçue comme un processus de changement qui incite au développement et au maintien d'une image positive de la personne tout en favorisant la croissance continue.

Avant de retourner à l'approche cognitive, nous regarderons brièvement l'approche psychanalytique qui a aussi contribué à nous éclairer sur la motivation des activités quotidiennes. Freud et ses adeptes considéraient que l'inconscient est l'élément principal qui détermine les comportements humains. Selon Abraham Korman (1974), le modèle de Freud constitue un système de réduction de tensions. Des stimulations, en provenance des instincts de base à connotation biologique, créent des tensions que l'individu cherche inconsciemment à réduire. Ses expériences d'apprentissages antérieures qui ont réussi à réduire les stimulations et ses attentes déterminent la persistance et la direction du comportement.

*« The process by which this is done, it is important to realize, is unconscious in nature, that is, the individual is unaware that his ego is operating in a manner to seek out situations where the expectancy of being able to satisfy instinctual demands is high, given the constraints of the superego. » (Korman, 1974 p. 21).*

Alfred Adler (1870-1937), physicien et psychologue, a développé une théorie qui montre que la personnalité est orientée socialement. Selon cette théorie, l'individu est motivé par des valeurs et des buts et non par des instincts inconscients. Il a tendance à chercher des situations de succès et de supériorité et à s'éloigner des situations où il pourrait ressentir de l'infériorité. Tout ce que la personne fait est motivé par la façon dont elle voit le monde et se perçoit elle-même (Dubé, 1996).

### **3.3 La conception moderne de la motivation**

Aujourd'hui encore, les conceptions de la motivation continuent à évoluer. Les théories qui nous intéressent le plus pour cette recherche sont celles utilisées dans le domaine de l'éducation, plus précisément la théorie de l'évaluation cognitive et la théorie de l'autodétermination. Nous allons donc tout d'abord donner un bref aperçu des écrits sur ces concepts.

Reprenons la définition de la motivation. *Le dictionnaire actuel de l'éducation* de Renald Legendre, décrit la notion de motivation comme « un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin » (Legendre, 1988, p. 388). Robert Vallerand propose une autre définition qui est plus adaptée aux théories sur lesquelles cette recherche va prendre appui. «Le concept de motivation représente le construit hypothétique afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.» (Vallerand, 1993, p.18)

Joseph Nuttin (1980), dans son livre *Théorie de la motivation humaine*, décrit la motivation comme un élément fondamental à l'apprentissage.

Albert Bandura (1984) décrit la motivation intrinsèque comme un auto-renforcement, et le standard que l'individu va y mettre dépend des niveaux de standards atteints dans le passé. Considérant la théorie de Bandura, nous devons nous poser des questions sur le standard de réussite que notre clientèle s'attend à avoir. Des échecs répétitifs qui engendrent une perception négative de l'école et un rejet de l'éducation peuvent influencer grandement le déclenchement du processus d'apprentissage visé par les activités des organismes d'éducation populaire.

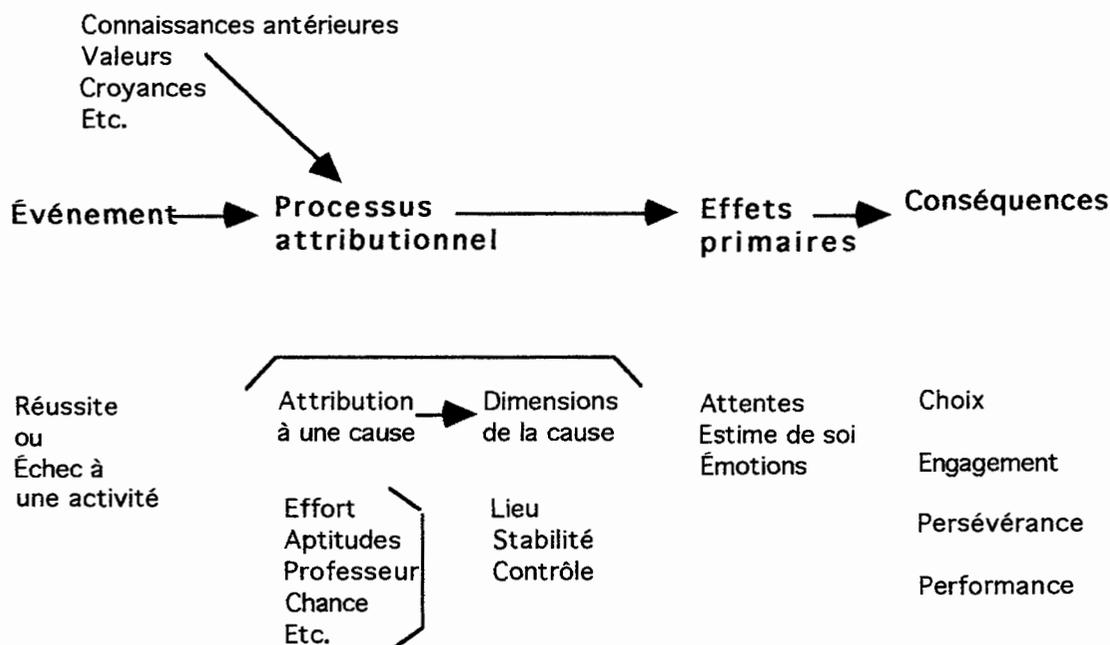
D. H. Shunk (1989) appuie la théorie de Bandura. Selon cet auteur, les standards qu'un individu se donne, deviennent informants et partant, une source de motivation. «*Standards also can motivate. The belief that one is making progress toward one's goal can enhance self efficacy for performing well, which can sustain motivation.* » (Shunk, 1989, p.90).

Bernard Weiner (1980), selon sa théorie de l'attribution causale, va dans le même sens. La motivation est, selon lui, en partie déterminée subjectivement par des estimations de ce que l'individu peut atteindre comme succès. Selon cet auteur, la théorie de la motivation est une partie de l'étude de l'expérience cognitive. Le temps qu'une personne passe à penser et les émotions qu'elle ressent pendant cette activité mentale sont

aussi importants que le comportement et le temps dans l'activité réelle. Les pensées et les émotions étant connues de l'acteur, l'étude de la motivation doit d'abord se centrer sur ce qui est perçu plutôt que sur la réalité.

*« Stated somewhat differently, if success (or failure) has been attained and if the conditions or causes of that outcome are perceived as remaining unchanged, then success (or failure) will be anticipated again with a reasonable degree of certainty. But if the conditions or the causes are subject to change, hence there is reasonable doubt of the repetition of the previous outcome. » (Weiner, 1984, p. 25)*

Weiner, selon Viau (1994), décrit l'influence qu'ont les perceptions de la cause du comportement sur la motivation de l'individu à participer à une activité. L'échec et le succès d'une activité importante dans la vie d'un individu influencent la perception de soi et la motivation. L'individu justifie son comportement en invoquant une cause. Ce processus d'attribuer les conséquences à une cause est influencé par d'autres facteurs comme les connaissances, les valeurs et les croyances. La cause se caractérise par: le lieu, si la cause est liée à un facteur interne à la personne comme la fatigue ou externe comme la chance; la stabilité, la cause peut être permanente ou modifiable; et le contrôle, la perception du pouvoir sur la cause. La cause d'un échec perçue comme interne, stable et incontrôlable pourrait provoquer des émotions négatives comme la honte, la tristesse ou la colère qui affecteraient le concept de soi. L'individu ne s'attendrait pas à un changement et baisserait sa motivation en conséquence. Par contre, une réussite avec la cause perçue comme interne et stable augmenterait la motivation et la persévérance dans une autre activité.



**Figure 3.2 La dynamique motivationnelle selon Weiner** (Tirée de Viau, 1994, p. 100.)

C'est ici que notre recherche commence à prendre un appui solide sur le concept de la motivation. Les usagers des services d'éducation populaire ont connu beaucoup d'échecs et d'expériences négatives dans leur processus éducatif. Leurs attentes, avant de prendre contact avec un organisme, se situent à quel niveau de standard ? Après les premiers contacts, est-ce qu'ils ont réussi à apprendre plus que ce à quoi ils s'attendaient ? Leur autodétermination peut-elle augmenter ?

Selon Pelletier et Vallerand (1993), Robert White a expliqué la motivation par le besoin de compétence ou l'*effectance*. Il décrivait une source d'énergie qui incitait l'individu à interagir avec son environnement pour pouvoir le maîtriser. L'individu se sentait compétent et efficace, ce qui avait comme effet d'augmenter ou maintenir la motivation à être efficace. Robert White « considérait que ce besoin d'interagir efficacement avec

l'environnement était intrinsèque et que lorsqu'il était satisfait, il procurait un plaisir inhérent à la pratique de l'activité» (Pelletier et Vallerand, 1993, p. 247).

Susan Harter a continué la théorie de White en décrivant ce qu'il advient du sentiment d'efficacité de l'individu dans les circonstances d'un échec à maîtriser l'environnement. Ce dernier peut se sentir anxieux, ce qui devrait baisser sa motivation à *l'effectance*. Il peut se sentir incompetent, donc inapte à contrôler son milieu, ce qui baisserait également la motivation. «Thus it is students' development of self-evaluation processes that leads to the development of self-affects of pride and shame and, in turn, an internal, self-directed motivational orientation » (McCombs, 1989, p. 69). Par contre, si l'individu est encouragé dans le sens qu'il sente qu'il a les compétences pour maîtriser son milieu, l'impact négatif sur sa motivation sera minimisé.

Ces derniers auteurs expliquent la motivation par le besoin d'être efficace ou compétent lors d'interactions avec l'environnement. Les prochains auteurs que nous examinerons l'expliquent plutôt par le besoin de liberté de choisir et un besoin d'être l'origine des actions.

Le concept *origine-pion* a été développé par Richard deCharms (1984). Il a suggéré que pour comprendre le comportement humain, il ne faut pas seulement voir ce que le comportement accomplit, mais aussi qui est à l'origine du comportement. Quand l'individu se perçoit comme l'origine de ses actions, il croit que son comportement est contrôlé par son choix. Par contre, dans les situations qui lui laissent croire qu'il n'est qu'un pion, il se sent contrôlé par des facteurs extérieurs et ne se sent pas libre d'agir. Selon cet auteur, la première motivation de l'homme est d'être à l'origine de son comportement et non le pion.

### 3.3.1 Le modèle cognitif d'un comportement motivé

Selon le modèle cognitif du processus de motivation de Deci (1975), l'individu traite l'information et choisit son comportement en conséquence. Donc, l'activité cognitive est un déterminant causal du comportement.

Ce modèle consiste en cinq éléments. Le premier est la stimulation du système de traitement d'information (*stimulus inputs*). Les stimuli peuvent venir de différentes sources comme l'environnement externe, la mémoire et les sources internes.

Le deuxième, *the awareness of potential satisfaction*, est la source d'énergie ou le motif du comportement. L'individu prend conscience d'une satisfaction potentielle à la suite du traitement d'information issu de la stimulation. Les motifs ou les représentations cognitives d'un état désiré fournissent l'énergie pour diriger le comportement.

En considérant cette prise de conscience et les attentes possibles envers la satisfaction, le troisième élément (*goal sélection*) implique le choix d'un but parmi des alternatives possibles. Selon Deci (1975), le but est le comportement choisi et non la récompense. Donc, atteindre le but, c'est compléter le comportement ou la série de comportements qui mène à la récompense.<sup>1</sup>

*«People engage in goal-directed behavior which they expect will be followed by some reward. By goal I mean the completion of some behavior or set of behaviors. A reward is not the same thing as a goal. Goals lead to rewards. A reward, on the other hand, can be an extrinsic reward, such as money or praise, or it can be an internal affective state...»*

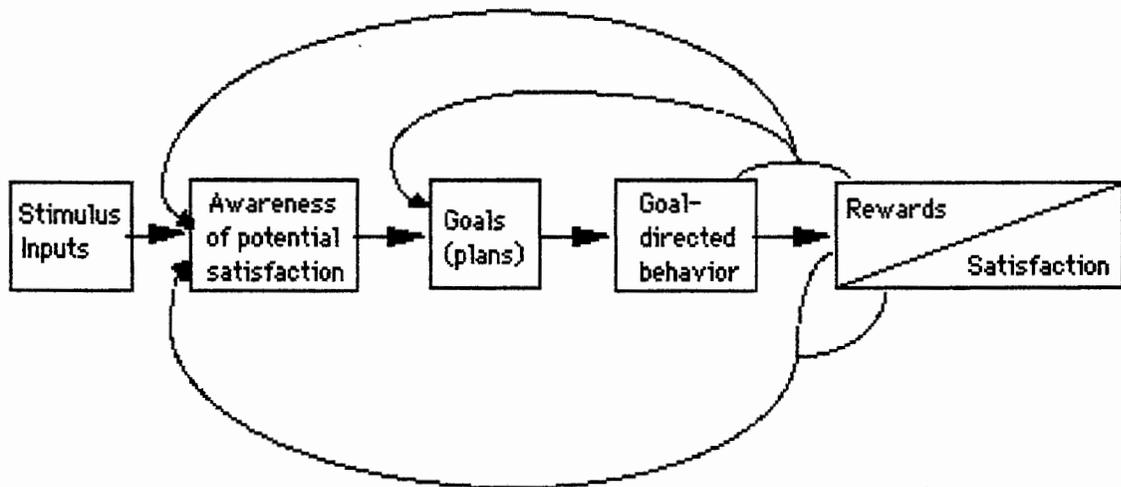
---

<sup>1</sup>La définition du concept *goal* donnée par Deci (1975), que nous traduisons par le mot but, peut porter à confusion. D'abord, l'auteur le définit comme un comportement ou une série de comportements complétés. Ensuite, il le compare avec la notion de *outcome* de Vroom qui indique le résultat ou la fin. Comme il l'explique plus loin, cette notion a plusieurs ordres. Selon Deci, le deuxième ordre est la récompense ou la conséquence du premier, donc le premier est le but.

*The term goal as I have used it, relates closely to the notion of first-order outcomes in the Vroom sense, though Vroom spoke of one behavior's leading to several outcomes. These various first-order outcomes are aspects of the goal, and any goal may have several aspects. These aspects may be subgoals-that is, milestones in a chain of behaviors-or they may occur simultaneously upon the completion of the behaviors. » (Deci, 1975, p. 117-118).*

Le quatrième élément (*goal directed behavior*) est le comportement dirigé vers le but choisi. Selon Deci (1975), l'individu se comporte avec une valence positive pour la récompense ou pour la satisfaction. Il faut noter que ce comportement n'est pas stable. La valence peut changer avec les variations de niveau de conscience de la satisfaction potentielle causées par la venue de nouveaux besoins. Un mécanisme, *TOTE mechanism* (Deci, 1975), compare le comportement avec le but et s'il n'y a pas cohérence, le comportement se termine ou change en conséquence.

Le dernier élément est la récompense et la satisfaction une fois que l'individu a atteint son objectif. La récompense extrinsèque peut être la satisfaction d'un besoin physiologique comme recevoir sa paie pour son travail. La récompense intrinsèque est plutôt un sentiment de compétence et d'auto-détermination. En général, la satisfaction vient après la récompense pour ce qui est extrinsèque, mais difficile à séparer des sentiments intrinsèques. La satisfaction met fin à la séquence. Elle devient le feed-back qui éteint le deuxième élément ou, si la satisfaction n'est pas celle attendue, elle initie une nouvelle séquence. Généralement, les besoins satisfaits sont éteints pendant une période de temps sauf dans le cas des besoins intrinsèques. Selon Deci (1975), l'individu est en interaction continue avec son environnement et a un besoin continu de se sentir compétent et auto-déterminé. Même s'il atteint une satisfaction, une nouvelle prise de conscience va naître avec une nouvelle séquence.



**Figure 3.3** Modèle cognitif du comportement motivé (Tirée de Deci, 1975, p. 122.)

### 3.3.2 La théorie de l'évaluation cognitive

Selon Deci (1975), la théorie de l'évaluation cognitive implique un effet sur la motivation intrinsèque quand l'individu est exposé à une récompense extrinsèque. Cet auteur propose trois possibilités.

Sa première proposition suggère que la récompense extrinsèque peut modifier la perception personnelle de la causalité du comportement lorsque l'individu s'insère dans une activité intrinsèquement motivante. Dans ce cas, l'individu s'engage dans une activité qui l'amène à se sentir compétent et auto-déterminé. Si une récompense extrinsèque est offerte ensuite, l'individu risque de changer sa perception de l'origine du

comportement. Il fera alors l'activité pour la récompense externe, ce qui aura pour effet de baisser sa motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque devient alors plus prédominante que la motivation intrinsèque, et l'individu suit alors sa nouvelle perception. Il faut noter que la menace d'une punition a le même effet sur la motivation intrinsèque que la récompense.

*«One process by which intrinsic motivation can be affected is a change in perceived locus of causality from internal to external. This will cause a decrease in intrinsic motivation, and will occur, under certain circumstances, when someone receives extrinsic rewards for engaging in intrinsically motivated activities.» (Deci, 1975, p. 139).*

La deuxième proposition de Deci suggère que la récompense puisse modifier la perception de la compétence et de l'autodétermination de l'individu. Si la personne ne perçoit pas la récompense comme ce qui détermine son comportement, son sentiment de compétence et d'autodétermination sera rehaussé et, en même temps, sa motivation intrinsèque.

*«The second process by which intrinsic motivation can be affected is a change in feelings of competence and self-determination. If a person's feelings of competence and self-determination are enhanced, his intrinsic motivation will increase. If his feelings of competence and self-determination are diminished, his intrinsic motivation will decrease.» (Deci, 1975, p. 141).*

La troisième proposition de Deci reprend les idées de causalité du comportement et de sentiments de compétence et d'autodétermination, mais ajoute des caractéristiques supplémentaires pour la récompense. Selon Deci, la récompense a deux aspects : un pouvoir de contrôler le comportement des individus et une source d'information pour l'individu qui la reçoit. Si l'aspect contrôleur de la récompense est plus imposant,

l'individu changera sa perception de la causalité de son comportement. Par contre, si l'aspect informatif est plus saillant, l'individu apprendra davantage sur son efficacité, et ses sentiments de compétence et d'autodétermination changeront en conséquence. Une récompense positive augmentera les sentiments en question, et une récompense négative (un feed-back négatif) aura comme effet de les diminuer.

*«Every reward (including feedback) has two aspects, a controlling aspect and an informational aspect which provides the recipient with information about his competence and self-determination. The relative salience of the two aspects determines which process will be operative. If the controlling aspect is more salient, it will initiate the change in perceived locus of causality process. If the informational aspect is more salient, the change in feelings of competence and self-determination process will be initiated.» (Deci, 1975, p. 142).*

Enfin, les facteurs externes (les récompenses, le feed-back, le contrôle, la possibilité de choisir, etc.) perçus comme des éléments qui encouragent les sentiments de compétence et d'auto-détermination manifestent une relation de concomitance avec l'augmentation ou le maintien de la motivation intrinsèque. Une perception négative de ces facteurs aura un effet négatif sur la perception de l'autonomie et cela sera accompagné d'une baisse de la motivation intrinsèque.

### 3.3.3 La théorie de l'autodétermination

Le concept d'autodétermination de Deci (1975) et Deci et Ryan (1985) se réfère au sentiment de liberté, au pouvoir de choisir son comportement. Il se traduit en besoin, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'entretenir des relations avec les autres (Viau, 1994), et il constitue un facteur motivationnel important du comportement.

*« Self-determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality. It is integral to intrinsically motivated behavior and is also in evidence in some extrinsically motivated behaviors. Stated differently, self-determination is the capacity to choose and to have those choices, rather than reinforcement contingencies, drives, or any other forces or pressures, be the determinants of one's actions. But self-determination is more than a capacity; it is also a need. » (Deci et Ryan, p. 38, 1985).*

En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination, le type de motivation que nous allons chercher à décrire ne se réduira pas au sens spécifique que les auteurs en andragogie donnaient à ce terme : motiver l'individu à suivre des cours pour avoir une promotion, pour se socialiser, etc. On envisagera plutôt le degré d'autodétermination en jeu, le besoin de liberté, le besoin de choisir son comportement. Selon Vallerand et Pelletier, « lorsque l'autodétermination de la personne augmente, cela favorise sa motivation intrinsèque alors que si son autodétermination est diminuée, sa motivation intrinsèque l'est également » (Pelletier et Vallerand, 1993, p. 252).

### 3.3.3.1 La motivation intrinsèque

Le type de motivation avec le plus haut degré d'autodétermination est la motivation intrinsèque. Dans ce cas, l'individu fait une activité volontairement, pour l'intérêt de l'activité et pour le plaisir et la satisfaction qu'il pourrait en retirer. L'effet qu'il désire est de s'engager dans l'activité. Ce type de motivation, selon Deci et Ryan (1985), est lié à un besoin de se sentir compétent et autodéterminé.

Vallerand soutient que l'apprentissage est étroitement lié à la motivation intrinsèque.

«De plus, ceux qui avaient une motivation autodéterminée vis-à-vis des études avaient réalisé un apprentissage conceptuel plus approfondi que ceux dont la motivation était moins autodéterminée...Un tel apprentissage est souhaitable, car il devrait mener à une meilleure compréhension de la matière et l'assimilation devrait être plus durable.»(Vallerand et Thill, 1993, p.549)

Vallerand et Brière (1990) définissent trois types de motivation intrinsèque.

1. *La motivation intrinsèque à la connaissance* survient quand l'individu fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il ressent lorsqu'il apprend des choses nouvelles.
2. *La motivation intrinsèque à l'accomplissement* survient quand l'individu fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il ressent lorsqu'il est train d'accomplir, de créer ou de relever un défi.
3. *La motivation intrinsèque aux sensations* existe quand une activité est faite par simple plaisir, pour ressentir des sensations plaisantes sans but apparent d'apprendre ou d'accomplir une tâche.

### 3.3.3.2 La motivation extrinsèque

Toujours selon le même auteur, la motivation extrinsèque est «un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales... La personne ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose de plaisant ou pour éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée» (Vallerand et Thill, 1993, p. 255). Selon Deci et Ryan (1985), le comportement motivé extrinsèquement est déterminé par des contrôles ou par des choix basés sur les valeurs et désirs de la personne. L'effet espéré par l'activité est une récompense extrinsèque.

Pour accepter qu'il existe de l'autodétermination dans la motivation extrinsèque, Vallerand (1993) se réfère aux quatre types de motivation extrinsèque proposés par Deci et Ryan (1985). Ils se trouvent sur un continuum du plus bas niveau au plus haut.

#### *La régulation externe*

Le premier est la régulation externe, c'est-à-dire une source de contrôle extérieure, ce qui représente le plus bas niveau d'autodétermination. «Le comportement est régularisé par des sources de contrôle extérieures à la personne, comme des récompenses matérielles ou les contraintes imposées par les gens avec qui nous interagissons. » (Vallerand et Thill, 1993, p. 255). Par exemple, un usager des services d'éducation populaire peut participer à une activité pour avoir un café et un beignet gratuits.

### *L'introjection*

Le deuxième est la régulation introjectée où l'intériorisation des contrôles commence, mais elle reste limitée à des contraintes extérieures à la personne. L'individu s'impose lui-même le contrôle. Par exemple, l'individu participe à une activité pour ne pas sentir qu'il n'a rien essayé pour résoudre son problème.

### *L'identification*

Le troisième est la régulation par identification. L'individu intériorise les motifs externes, valorise son comportement et perçoit qu'il l'a choisi librement. À ce niveau, son comportement devient auto-déterminé. Par exemple, l'utilisateur de nos services peut participer à une activité parce qu'il croit que l'information pourra lui être utile pour se prendre en main.

### *L'intégration*

Le dernier est la régulation intégrée ou l'autorégulation. Ce dernier présente le plus haut niveau d'autodétermination des quatre types. Le comportement est autorégulé et « cette forme d'autorégulation est cohérente avec d'autres schémas de sa personne » (Vallerand et Thill, 1993, p. 256). Par exemple, l'utilisateur peut choisir de suivre une série d'activités parce qu'il a l'impression que sa participation va l'aider à résoudre son problème et lui permettre d'en prévenir d'autres dans le futur.

### **3.3.3.3 L'amotivation**

L'amotivation est le dernier type de motivation proposé par Deci et Ryan (1985). Une activité devient amotivante quand l'individu ne maîtrise pas la situation. Ses comportements ne sont pas liés à une perception d'auto-détermination ou de compétence. La personne se sent sans recours et incompétente à atteindre ce qu'elle désire. Il n'y a plus de lien entre ce qu'elle fait et le résultat qu'elle obtient, et elle abandonne l'activité.

Types de motivation	Description
Motivation intrinsèque	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le plus haut degré d'autodétermination.</li> <li>-L'activité est faite volontairement pour l'intérêt de l'activité, pour le plaisir et la satisfaction.</li> <li>-Liée au besoin de se sentir compétent et autodéterminé.</li> </ul>
Régulation intégrée	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'autorégulation reste cohérente avec d'autres schémas de sa personne.</li> <li>-L'individu perçoit que sa participation à une activité va l'aider à résoudre son problème et à en prévenir d'autres dans le futur.</li> </ul>
Régulation identifiée	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Intériorisation des motifs externes, valorisation du comportement et perception d'un libre choix.</li> <li>-Participation à une activité pour son utilité.</li> </ul>
Régulation introjectée	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'individu s'impose lui-même le contrôle.</li> <li>-Il participe à une activité pour ne pas sentir qu'il n'a rien essayé pour résoudre son problème.</li> </ul>
Régulation externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le comportement est régularisé par des sources de contrôle extérieures à la personne comme des récompenses matérielles ou des contraintes.</li> <li>-La participation à une activité se fait pour obtenir un bénéfice quelconque (café, beignets gratuits).</li> </ul>
L'amotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'abandon de l'activité.</li> </ul>

**Figure 3.4** Échelle de motivation sur un continuum

Selon McCombs (Viau, 1994), le concept de soi (perception de compétence et d'autorégulation) ne doit pas prendre un caractère statique dans les théories de la motivation. L'auteur l'aborde plutôt comme la composante du « vouloir » de l'élève, terme utilisé pour désigner le caractère changeant de la motivation. Le concept de soi est constitué de connaissances de soi, mais également du processus par lequel les perceptions de soi changent avec les événements. L'apprenant est capable de modifier son concept de soi tout en subissant l'influence de son entourage. Dans le contexte scolaire, McCombs décrit l'entourage de l'enfant comme les parents de l'élève, ses enseignants et les intervenants scolaires. Cet entourage influence les perceptions de soi de l'enfant et en même temps sa motivation.

Selon Viau (1994), la motivation est grandement influencée par les perceptions de soi, surtout la perception de compétence et la perception de la contrôlabilité du comportement. Ces perceptions changent selon ce que vit l'individu. Elles proviennent de l'interprétation subjective qu'une personne fait de son vécu. Les expériences à l'école sont à la base de l'image que l'individu a de lui-même comme apprenant. Par le processus d'autoévaluation décrit par Schunk (Viau, 1994), l'individu évalue sa performance par rapport à ses buts et se fait une image de sa capacité d'apprendre. « Ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir » (Viau, 1994, p. 41).

Quand l'élève participe à une activité d'apprentissage, il se fait également une image de la contrôlabilité de la situation à travers laquelle il perçoit le degré de contrôle qu'il détient sur le déroulement et les résultats de l'activité. Cette image est influencée par deux facteurs, la perception de sa compétence que nous venons de voir et les perceptions attributionnelles que nous avons vues avec la théorie de l'attribution causale de Weiner (1980).

Beaucoup d'auteurs, qui ont étudié la motivation à apprendre, tenaient compte plutôt du contexte scolaire de l'enfant. Les éléments comme l'entourage, qui influencent les perceptions de soi, sont liés au milieu scolaire et ne s'appliquent pas directement à notre clientèle adulte dans les organismes d'éducation populaire. Par contre, Wlodkowski (Viau, 1994) a créé un modèle qui nous aide à mieux comprendre la motivation chez l'adulte.

Wlodkowski, selon Viau (1994), a trouvé important d'étudier la motivation à apprendre chez l'adulte parce que sa situation sociale ne ressemble aucunement à celle de l'enfant. Il a créé un modèle adapté à l'adulte et s'appuie sur les principes d'apprentissage suivants:

- Une personne est toujours motivée à agir, sinon pour apprendre, du moins pour faire quelque chose d'autre.
- Une personne est responsable de sa motivation.
- L'apprentissage est impossible sans motivation.
- Il n'existe pas de stratégie d'intervention idéale et universelle pour faciliter l'apprentissage; l'efficacité d'une stratégie est toujours fonctions de plusieurs variables, par exemple les caractéristiques personnelles de l'adulte, les particularités d'une matière, etc.
- Chaque intervention d'apprentissage auprès d'adultes doit contribuer à améliorer leur motivation (Viau, 1994, p. 109).

Le modèle de Wlodkowski, d'après Viau (1994), présente six facteurs motivationnels répartis sur une séquence d'apprentissage. Les attitudes, correspondant en partie aux perceptions de soi, et les besoins, constituant les forces internes qui poussent une personne à agir dans une direction, se trouvent au début de l'apprentissage. Les stimulations externes et l'affectivité (les émotions décrites par Weiner (1980)) se retrouvent durant l'apprentissage. Les deux derniers facteurs sont constitués par le sentiment de compétence et les renforcements. Selon Wlodkowski, le

sentiment de compétence est important chez l'adulte à cause de l'image sociale qu'il possède.

Reprenons le concept d'autodétermination de Deci (1975). Il se réfère au sentiment de liberté de choisir son comportement et cette perception est traduite en besoin de se sentir compétent et en besoin d'entretenir des relations sécurisantes et satisfaisantes avec les autres (Viau, 1994). La notion d'autodétermination est très liée au concept de soi que nous venons de voir à travers différents auteurs et surtout avec le modèle de Wlodkowski.

### **3.4 Conclusion**

Les usagers des services d'éducation populaire semblent mus par une certaine motivation lorsqu'ils contactent nos organismes. Les situations de crise décrites dans le premier chapitre nous laissent croire qu'ils sont régis davantage par une motivation extrinsèque (élément qu'il nous faudra rechercher par le biais d'un questionnaire), mais il nous faudra encore préciser le type particulier de motivation extrinsèque auquel elle se rattache. Quel niveau d'autodétermination existe chez l'individu au moment où il décide de chercher de l'aide ? Le fait de continuer les activités éducatives, constitue-t-il un indice que le niveau d'autodétermination chez l'individu augmente ? Il serait pertinent de savoir si, au moment où il cesse de suivre des activités, l'individu le fait parce qu'il se trouve dans un état d'amotivation ou est-ce qu'il le fait parce qu'il se sent autonome et compétent pour résoudre ses propres problèmes ?

L'utilisation de la théorie de l'autodétermination dans notre recherche peut être fort utile pour les organismes d'éducation populaires. La motivation est influencée par la perception que l'individu a de la valeur de son activité, de sa compétence et de son contrôle sur son comportement. Pour déterminer le profil de motivation chez les usagers, l'échelle de Deci et Ryan (1985)

nous permettra d'établir le degré de motivation des usagers de l'éducation populaire à différentes phases de leur participation grâce à des indicateurs comme le choix de participer à l'activité éducative, la persévérance et l'engagement dans cette activité.

### **3.4.1 Question de recherche**

Ce qui nous intéressait au départ, c'était de cerner le profil de motivation des usagers des organismes de l'éducation populaire. Pour ce faire, nous avons vu que les recherches de Deci et Ryan (1985) sondaient ce profil en objectivant le changement d'autodétermination. Dans ce cadre, notre question de recherche pourrait se formuler de la manière suivante :

Est-ce que les usagers des services d'éducation populaire, au moment où ils contactent les regroupements d'éducation populaire pour résoudre leurs problèmes, ont un bas niveau d'autodétermination à apprendre, et corrélativement, est-ce que leur autodétermination augmente au fur et à mesure qu'ils renforcent leur concept de soi et qu'ils participent aux activités éducatives ?

## CHAPITRE IV

### MÉTHODE DE LA RECHERCHE

#### 4.1 Le type de recherche

Cette étude cherche à identifier le profil de motivation des usagers des services d'éducation populaire à travers une analyse du changement de leur autodétermination à apprendre entre le moment où ces individus contactent les organismes concernés et celui où ils ont participé à au moins trois activités éducatives. Nous privilégions une "méthode d'analyse" descriptive parce que nous cherchons à décrire les régularités trouvées dans les données recueillies.

*Analysis of any kind involves a way of thinking. It refers to the systematic examination of something to determine its parts, the relationship among parts, and their relationship to the whole. Analysis is a search for patterns ( Spradley, 1980, p. 85).*

Pour pouvoir analyser le changement d'autodétermination des usagers, nous nous intéressons à la perception que nos sujets font de leur réalité. Ainsi que, nous utilisons des méthodes qualitatives sur le terrain où nous interrogeons et observons nos sujets pour recueillir les données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

## **4.2 Les individus ciblés par l'étude**

Notre recherche se limite aux usagers des services d'éducation populaire socio-économiquement et culturellement défavorisés. Il existe d'autres types d'usagers en éducation populaire, comme des étudiants collégiaux et universitaires, des représentants syndicaux, des employeurs. Ces derniers sont autonomes et utilisent les services des OVEP comme une ressource informationnelle. Ces individus, ne constituant pas une priorité éducative pour nos organismes, nous n'en avons pas tenu compte dans notre étude.

Les organismes dans lesquels nous avons fait enquête sont limités aux organismes volontaires d'éducation populaire à Rouyn-Noranda qui offrent des services d'éducation populaire sur les droits sociaux. Ces organismes incluent le Regroupement des chômeurs, l'Association coopérative d'économie familiale et le Regroupement d'entraide pour les personnes assistées sociales.

Pour sélectionner nos sujets, nous nous sommes donnée quelques critères. L'individu devait chercher de l'information pour résoudre des problèmes afférents à sa situation personnelle et non à celle d'un ami ou d'autres personnes, éventualité que nous retrouvons souvent dans les regroupements de défense des droits. Il devait vivre des expériences d'emploi précaire et n'avait réussi aucun diplôme d'études post-secondaire. Il était même préférable que l'utilisateur ait quitté l'école avant de terminer son secondaire. Enfin, il fallait que le client soit à sa première rencontre pour l'organisme contacté.

Les sujets ont été sélectionnés et suivis pendant une période d'un an. Les critères de sélection ont été donnés aux intervenants de chaque regroupement pour nous aider à faire nos premiers contacts avec nos sujets. Au début des activités et séances de formation, l'intervenant prenait les premières informations des usagers. Si l'utilisateur rentrait dans le cadre

de nos critères, il était approché par l'intervenant pour participer à notre recherche. Suite à une réponse positive, l'intervenant nous organisait une première rencontre.

Nous avons ciblé une trentaine de sujets pour notre recherche, mais nous n'avons pu en suivre seulement que dix-neuf jusqu'à la fin des activités. La participation des usagers était volontaire, et de ce fait, il était souvent difficile de ne pas perdre le contact avec le sujet. Certains perdaient leur intérêt ou leur préoccupation initiale changeait.

La majorité des usagers impliqués dans la recherche ont été ceux qui ont participé à une série d'activités d'apprentissage pendant quatre à six semaines, et ce, à raison d'une séance de deux heures par semaine. Le suivi jusqu'à la fin a été plus difficile chez ceux qui rencontraient des intervenants sur une base individuelle et chez ceux qui participaient à des activités sporadiques une fois par mois ou par deux mois.

### **4.3 L'instrument de mesure de la motivation**

Notre instrument pour mesurer la motivation se réfère à *l'Échelle de motivation en éducation* de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). Cette échelle tient compte des différents regroupements de comportements sur un continuum pour chacun des niveaux de motivation ainsi que la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation décrits par Deci et Ryan (1985).

Pour adapter l'échelle de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) à notre recherche, nous avons gardé les niveaux de motivation rangés sur un continuum selon le degré d'autodétermination. La motivation intrinsèque, qui est représentée par « des comportements émis librement et par plaisir » (Vallerand et Thill, 1993, p. 537), se situe au plus haut niveau du continuum, et les autres types de motivation vont par ordre décroissant. Après avoir étudié les exemples d'énoncé que Vallerand et Brière (1990)

ont utilisés sur leur échelle, nous avons pris des citations égales et typiques de notre milieu de recherche. En associant les citations avec les définitions de chaque niveau de motivation, nous avons adapté l'échelle à nos besoins.

Types de motivation	Description et exemples d'énoncés
Motivation intrinsèque	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le plus haut degré d'autodétermination.</li> <li>-L'activité est faite volontairement pour l'intérêt de l'activité, pour le plaisir et la satisfaction.</li> <li>-Liée au besoin de se sentir compétent et autodéterminé.</li> </ul> <p><i>Les activités me donnent beaucoup de plaisir quand j'ai l'impression d'apprendre.</i></p> <p><i>Les activités me donnent une satisfaction quand je trouve les solutions moi-même à mes problèmes.</i></p> <p><i>C'est plaisant de comprendre ce qui m'arrive.</i></p>
Régulation intégrée	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'autorégulation reste cohérente avec d'autres schémas de sa personne.</li> <li>-Sa perception que sa participation à une activité va l'aider à résoudre son problème et en prévenir d'autres dans le futur.</li> </ul> <p><i>Je commence à comprendre le principe. Ça va me servir la prochaine fois.</i></p>
Régulation identifiée	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'intériorisation des motifs externes, la valorisation du comportement et la perception du libre choix.</li> <li>-Participation à une activité pour son utilité.</li> </ul> <p><i>Les activités m'aident à me prendre en main.</i></p>
Régulation introjectée	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'individu s'impose lui-même le contrôle.</li> <li>-La participation à une activité pour ne pas sentir qu'il n'a rien essayé pour résoudre son problème.</li> </ul> <p><i>Les activités nous changent les idées. Ça nous occupe.</i></p>
Régulation externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le comportement est régularisé par des sources de contrôle extérieures à la personne, comme des récompenses matérielles ou des contraintes.</li> <li>-La participation à une activité pour avoir un café et un beignet gratuit.</li> </ul> <p><i>On m'a dit de venir ici pour chercher de l'aide.</i></p>
L'amotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'abandon de l'activité.</li> </ul> <p><i>Je pensais qu'en venant ici, les intervenants pouvaient régler mon problème.</i></p> <p><i>Les activités ne sont pas celles auxquelles je m'attendais.</i></p> <p><i>J'apprenais beaucoup avec les premières activités, mais maintenant elles ne m'apportent plus rien.</i></p>

**Tableau 4.1**      **Échelle de motivation sur un continuum avec exemples pour chacun des types**

#### 4.4 La cueillette des données

Nous avons poursuivi la recherche sur le terrain avec des entretiens semi-dirigés pour recueillir les données sur la motivation des usagers à participer aux activités des organismes d'éducation populaire (appendice 1). Les données sont recueillies à partir du discours présenté par les individus, discours complété par des observations sur leur comportement au moment de l'enquête. Ces entretiens ont été suivis par une entrevue structurée pour décrire le profil socio-économique de l'enquêté (appendice 2).

Comme pour Vallerand (1993), la motivation intrinsèque peut être mesurée de plusieurs façons comme, entre autres, en demandant à l'individu d'indiquer le plaisir ou la satisfaction qu'il a ressenti pendant l'activité, nous avons opté pour des entrevues semi-dirigées. Ces dernières nous ont permis de constituer un recueil de données sur les sujets après certaines étapes précises de leur formation en milieu populaire. Ces données ont été établies à trois moments :

-au moment où l'individu s'est présenté pour la première fois aux activités éducatives,

-après des activités précises de formation sans que cette dernière soit pour autant terminée,

-lorsque l'individu a manifesté son intention de ne plus continuer le processus de formation ou à la fin normale des activités.

Nous avons choisi de recueillir les données par des entrevues semi-dirigées plutôt qu'avec un questionnaire fermé relié à une échelle de motivation parce que la population ciblée présente un niveau d'illettrisme important. Un questionnaire fermé exige un effort de lecture qui peut éventuellement limiter le recueil de données à une partie seulement des sujets, notamment ceux qui sont le moins défavorisés culturellement.

L'entrevue semi-dirigée s'applique mieux aux usagers visés dans cette recherche. Elle permet à l'individu de s'exprimer et d'indiquer plus librement comment il a perçu son plaisir et sa satisfaction.

#### **4.5 L'analyse des données**

Suite au consentement des sujets, nous avons enregistré chaque entrevue. Quelquefois, surtout pendant les premières rencontres, cette méthode causait une certaine gêne à l'utilisateur, et nous devions entretenir une discussion hors sujet pour lui permettre d'être plus à l'aise dans l'entrevue. Cette partie non pertinente n'a pas été prise en considération dans notre recherche.

Pendant les entretiens, nous avons pris des notes manuscrites du discours et des observations de comportements. Avec ces notes et l'enregistrement sonore, nous avons procédé à une première transcription des entrevues qui comportait le parler local de la population visée et la description de ses gestes et attitudes. Le contenu de la première transcription a été corrigé pour le rendre plus compréhensible et ensuite analysé pour en faire ressortir les données pertinentes relatives aux types de motivation et au degré d'autodétermination qu'elles impliquent.

En ce qui concerne l'étude du niveau d'autodétermination chez nos sujets, l'analyse du texte tient compte seulement du contenu manifeste. Notre échelle de motivation (tableau 4.3) constitue notre grille d'analyse où chaque type de motivation sur le continuum est une catégorie prédéfinie. L'analyse est faite selon ce continuum d'autodétermination. Les éléments trouvés dans le discours, comme ceux qui sont indiqués dans le cadre théorique de la recherche, sont classés par rapport aux types et niveaux de motivation (tableau 4.3: exemples d'énoncés à rechercher dans le discours et sa classification dans les différents types de motivation). Après avoir classé les énoncés dans l'échelle, nous avons cherché une régularité

dans le changement de motivation entre la période des premiers contacts et la période après que l'individu a participé à plusieurs séances.

Le nombre d'entrevues à faire n'a pas été déterminé d'avance. Nous avons contacté environ trente individus dans les nouveaux groupes commençant une formation et nous avons ensuite fait un suivi sous forme d'entrevues avec dix-neuf des individus intéressés à coopérer.

Consciente que certains facteurs comme le style d'apprentissage et le style d'enseignement peuvent influencer la motivation d'apprendre, nous avons limité la recherche aux perceptions ressenties par l'utilisateur. Nous n'avons l'intention d'analyser ni le style de l'utilisateur, ni le style de l'éducateur, ni celle de l'activité.

#### **4. 6 Limites du champ d'investigation**

Nous sommes consciente du fait que notre recherche ne vérifie pas le profil de motivation ou d'amotivation de nombreuses personnes qui contactent nos organismes sans s'inscrire dans les activités éducatives ou qui les abandonnent trop rapidement. Par manque de statistiques actuelles sur le nombre total des usagers et sur ce lot de non-participants, nous n'avons aucun indice pour savoir si ce taux d'abandon est très élevé.

Une autre limite importante qui pourrait biaiser l'analyse finale des données est due au fait que la participation aux entrevues (recueil des données) reste sur une base volontaire. Nous ne pouvons pas avoir de données sur la motivation des personnes qui refusent de consacrer une partie de leur temps à une entrevue ou de celles dont on perd trop vite le contact.

La recherche est limitée à une question principale grâce au petit nombre de sujets et le type d'entrevue. Nous avons pu croire que des variables secondaires comme l'occupation de l'utilisateur, son revenu annuel, son

niveau de scolarité et sa perception de l'éducation pouvaient être analysées en relation avec son niveau d'autodétermination, mais ce travail demandait un nombre de sujets de recherche plus important pour pouvoir tirer des conclusions. Considérant le temps exigé pour faire un à trois entretiens, la transcription des entrevues et l'analyse de ces dernières pour chaque usager, nous avons préféré limiter la recherche à une hypothèse même si l'information sur les relations entre les autres variables pouvait être utile pour mieux décrire le profil de motivation.

## CHAPITRE V

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

#### 5.1 Description du profil socio-économique des usagers interrogés

Avant d'analyser les données sur la motivation à apprendre, nous allons d'abord décrire le profil socio-économique des usagers selon les données recueillies pendant les entretiens. Notre recherche a confirmé que les usagers des services d'éducation populaire ont, pour la majorité, un profil socio-économique de démunis. Les emplois qu'ils détiennent sont précaires, de plus, peu rémunérés. Très peu de ces personnes ont terminé un secondaire cinq. Elles ne voient pas l'éducation comme une possibilité ou une option accessible dans leur condition. Elles semblent satisfaites de pouvoir travailler dans n'importe quel emploi quelle que soit sa courte durée et les expériences souvent difficiles qu'il traîne avec lui.

Au moment de l'entrevue, 79 % des usagers recevaient des prestations de l'assurance emploi, de l'aide sociale ou du régime des accidents de travail. Tous les sujets détenaient à un moment ou un autre des emplois précaires d'une durée maximale d'un an sans mise à pied temporaire ou permanente. Les types d'emplois que les usagers occupaient le plus souvent ont été : 31 % des serveurs dans les restaurants et bars, 8 % des secrétaires-réceptionnistes, 15 % des mineurs, 23 % des caissières et commis dans les magasins, 8 % des aides -cuisinières et 15 % des planteurs d'arbres.

La moyenne du revenu familial de l'année en cours est de dix-sept mille quatre cents dollars avec un enfant à charge. La moyenne de leur plus haut revenu dans le passé était de vingt-quatre mille dollars, une variation due au fait que quelques uns avaient des emplois à temps complet. Ceux qui travaillent dans les mines peuvent espérer majorer leur revenu au-delà de cinquante mille dollars, mais seulement lorsqu'ils travaillent l'année entière.

Parmi les sujets, âgés entre 27 ans et 53 ans, seulement 16 % ont terminé leur secondaire V. Un grand nombre d'usagers, 61 %, se sont rendus au secondaire IV et au secondaire III avant de décrocher, mais 6 % n'atteignaient que le secondaire I. Deux tiers de ceux qui avaient terminé le secondaire V avaient décroché du système régulier et étaient entrés dans un programme aux adultes.

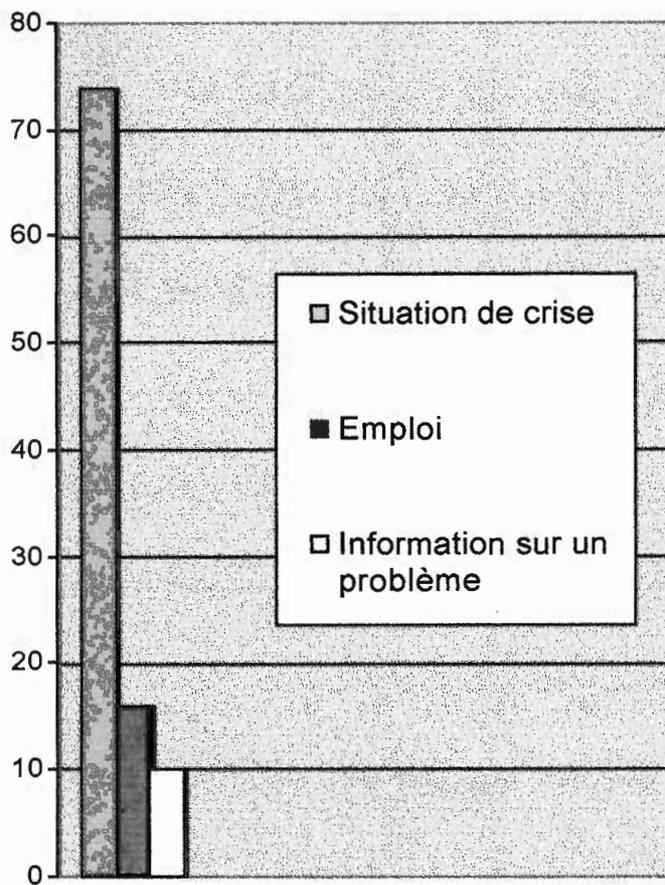
## **5.2 Résultats de la recherche sur la motivation**

### **5.2.1 Premiers contacts : pourquoi l'individu a-t-il contacté l'organisme d'éducation populaire ?**

L'analyse des entrevues a révélé chez les usagers une motivation extrinsèque à apprendre lors des premiers contacts avec les organismes. Une majorité de soixante-quatorze pour-cent a cherché de l'aide pendant une situation de crise souvent créée par une baisse de revenu et, quelquefois, par une baisse d'estime de soi. D'autres, sans être en situation de crise, cherchaient de l'information pour résoudre des problèmes mineurs ou simplement pour répondre à des questions qu'ils se posaient, mais toujours dans le dessein de protéger leur intérêt financier. Enfin, un petit nombre d'usagers, soit un seize pour-cent selon notre échantillon, ont été référés, par le biais de programmes d'emploi, à un organisme pour y travailler. Nous avons conservé ces sujets car au moment où nous les avons contactés, ils participaient aux activités et

n'avaient pas d'emploi. Dans tous les cas, les usagers se sont présentés aux organismes, non pas pour l'activité en soi, mais, comme l'ont bien montré Vallerand et Thill (1993), plutôt pour en retirer quelque chose une fois l'activité terminée. Leurs comportements ont été déterminés par un choix basé sur leur situation ou un contrôle externe et donc, pour cette raison, nous pouvons parler de comportements motivés extrinsèquement (Deci et Ryan, 1985).

**Figure 5.1 Les raisons qui ont poussé les usagers à contacter l'organisme d'éducation populaire**



### **5.2.1.1 La situation de crise et la motivation extrinsèque**

Pendant les années où nous avons œuvré comme intervenante dans les organismes d'éducation populaire, nous avons associé les situations de crise avec une baisse de revenu et une baisse de l'estime de soi, notamment lorsque la personne perd ses droits aux prestations de l'État ou son emploi. Nous avons recueilli quelques exemples concrets de ces situations pendant la recherche.

Ignorant les droits et les obligations de certaines lois sociales, tous les individus, en crise sauf un, se sont fait exclure des prestations, et ne pouvaient plus subvenir à leurs charges familiales et financières. L'inadmissibilité aux programmes sociaux était reliée à des raisons administratives, parfois à des erreurs commises par les fonctionnaires, mais aussi à des omissions des prestataires eux-mêmes relatives à leurs obligations légales. Quelques problèmes administratifs courants semblent avoir été dus à des erreurs dans les dates ou chiffres sur les relevés d'emploi et dans les livres de paie des employeurs qui ne fournissaient pas toujours les relevés d'emploi à la fin d'une embauche. D'autres fois, c'est l'usager qui avait dérogé aux lois et règlements et qui perdait son droit à l'assistance gouvernementale sans avoir la chance de corriger son comportement. Un problème qui revenait souvent, c'est la situation de l'usager qui quitte un emploi parce qu'il n'est plus capable de tolérer certaines conditions, selon lui, abusives, sans avoir au préalable cherché un autre emploi. Ce geste lui coûte son droit aux prestations. Dans tous ces cas, que cela soit relatif à des erreurs administratives ou soit le fait qu'un usager n'ait pas rempli ses obligations, la personne a subi une baisse de revenu qui a provoqué sa situation de crise.

Pour certains usagers, la perte d'emploi a provoqué une situation d'insécurité financière et un sentiment d'incompétence. Ils se sont sentis incapables de se prendre en main, et même, disaient souvent qu'« ils n'étaient plus bons pour rien » (tirée d'une entrevue avec un usager). Par

conséquent, l'estime de soi était très basse au moment du premier contact avec les organismes.

Ce qui provoque le contact avec un organisme d'éducation populaire relève donc d'un contrôle externe : l'espoir de récupérer un revenu. Selon la pyramide de la hiérarchie des besoins décrite par Maslow (Valerand et Thill, 1993), l'individu aurait été motivé par un besoin de défiance. Nous pouvons même dans quelques cas le traduire en besoins physiologiques. En effet, l'individu qui doit subir une baisse de revenu, souvent une perte totale de revenu, a de la difficulté à se procurer de la nourriture et des vêtements ou de payer son loyer. D'ailleurs, les besoins s'accumulent sans que la personne trouve des moyens pour les satisfaire. Elle se trouve, par conséquent, dans une situation de crise qui la pousse à contacter un organisme pour obtenir de l'aide.<sup>2</sup>

Dans plusieurs cas, l'individu ne donne aucun indice d'autodétermination à apprendre et se situe dans le plus bas niveau de la motivation externe. Néanmoins pour certains, nous avons trouvé des signes indiquant la présence de niveaux différents selon l'échelle de motivation de Vallerand (1993).

Les parties en caractères gras, des extraits cités plus bas, manifestent chacune différents niveaux de motivation, l'absence ou le degré d'autodétermination à apprendre au moment des premiers contacts avec les organismes.

**Amotivation** : À ce niveau, l'individu ne manifeste aucun indice d'autodétermination. Il ne cherche pas à comprendre et à résoudre ses problèmes lui-même. Il cherche à en remettre la responsabilité à quelqu'un d'autre. Selon nos données, seize pour-cent (16%) des usagers étaient amotivés.

---

<sup>2</sup>Selon les usagers, la connaissance des organismes d'éducation populaire et des services d'aide offerts vient de bouche à oreille, des références données par les CLSC et les agents du gouvernement des différents paliers.

On m'a dit, que.. ici, **on peut arranger mon problème**. J'avais tous mes papiers et **je voulais donner ça à quelqu'un**. J'étais pressé. On m'attendait en ville. Je croyais que c'était à eux de le faire, **c'est leur job, pas la mienne** (extrait d'entrevue avec C).

J'étais down, presque une dépression nerveuse. Mon accident au travail m'a coûté ma job et la CSST m'a dit que ce n'était pas vrai. Ils m'ont enlevé tout le sens à ma vie, plus de job et plus capable de travailler... **J'avais besoin de quelqu'un pour régler mon dossier**. Je n'étais pas capable (extrait d'entrevue avec S).

J'allais pour de l'information, **pour qu'on me sorte de cet h... de problème**, pour voir si **eux autres pouvaient me trouver une solution...**(extrait d'entrevue avec L).

Régulation externe : Le comportement est régularisé par des sources de contrôle extérieures à la personne, comme des récompenses matérielles ou des contraintes. Selon nos données, trente-sept pour-cent des usagers avaient une régulation externe, résultant souvent du conseil d'une autorité comme celle d'un autre ministère ou alors l'obligation de travailler.

**Je suis venu ici parce qu'on m'a dit ... mon agent au bureau du CSST m'a dit de venir**. Lui, il ne pouvait pas m'aider. Il dit que c'est à cause de l'autre loi. Lui, il n'a plus de contrôle. C'est du vol. Ils disent tous qu'ils ne peuvent plus rien faire. C'est la faute de l'autre. Je me sens lésé par la loi (extrait d'entrevue avec H).

Régulation introjectée : L'individu s'impose lui-même le contrôle. La personne participe à une activité pour ne pas avoir l'impression qu'il n'a rien tenté pour résoudre son problème. Selon nos données, trente et un pour-cent (31%) des usagers avaient une régulation introjectée.

Je viens d'une grosse famille et il fallait travailler très jeune. Je ne pouvais pas aller à l'école pour apprendre à lire et écrire. J'ai reçu

des papiers et pas une cent. **Je suis venu pour qu'on m'explique quoi faire avec** (extrait d'entrevue avec N).

Même quand je travaille, **je ne sais pas comment arriver. J'ai contacté L'ACEF pour qu'on m'aide** et ils m'ont proposé de suivre des ateliers (extrait d'entrevue avec F).

Régulation identifiée : L'individu intériorise des motifs externes, valorise son comportement et sa perception du libre choix. Il participe à une activité pour son utilité. Selon nos données, seulement seize pour-cent (16%) des usagers avaient une régulation identifiée.

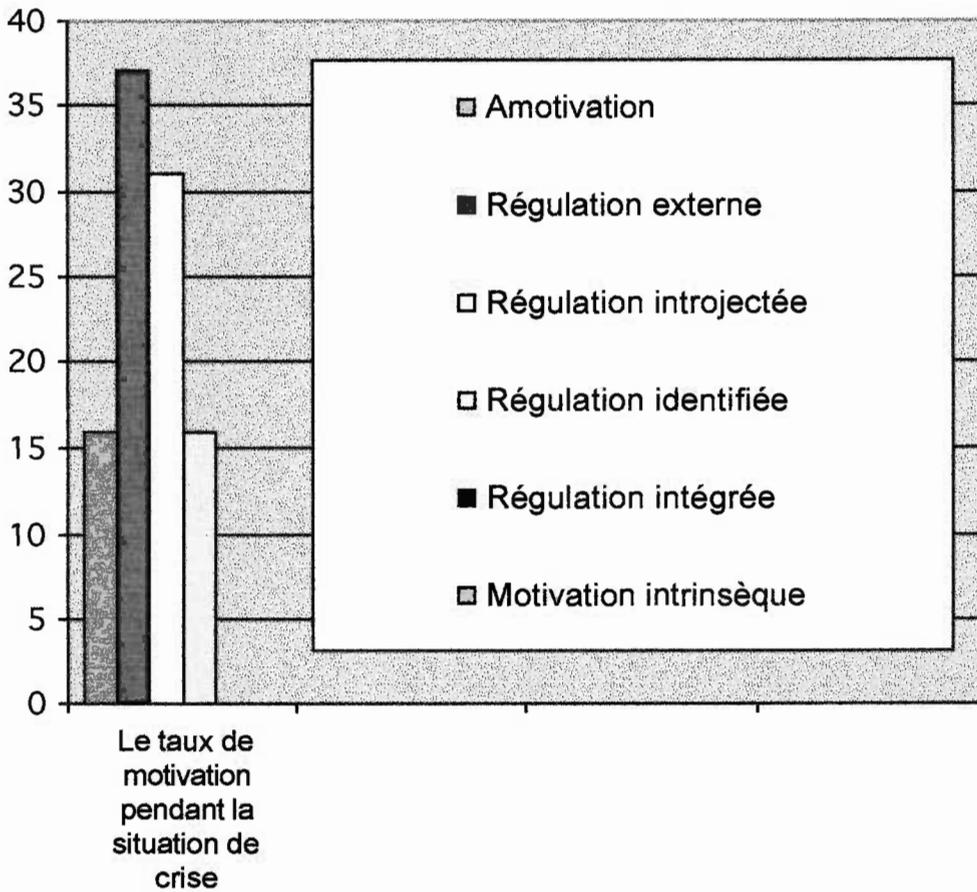
Je voulais avoir de l'information parce **que j'avais un problème à ce moment-là...** puis là, je voulais savoir mes droits, **ce qui en était, si mes démarches personnelles** que j'avais déjà commencées étaient valables... Euh, non, **je ne serais pas venue pour rien, je veux dire, si je n'avais pas un problème** (extrait d'entrevue avec B).

Régulation intégrée : L'autorégulation reste cohérente avec d'autres schémas de sa personne. L'individu réalise que sa participation à une activité va l'aider à résoudre son problème et en prévenir d'autres dans le futur.

Motivation intrinsèque : Ce type de motivation a le plus haut degré d'autodétermination. L'activité est faite volontairement pour l'intérêt de l'activité, pour le plaisir et la satisfaction. Elle est liée au besoin de se sentir compétent et autodéterminé.

Nous n'avons trouvé aucun indice de régulation intégrée (la motivation extrinsèque avec le plus haut niveau d'autodétermination) ou de motivation intrinsèque dans les données que nous avons recueillies chez les usagers

qui se présentaient pour la première fois. Nous devons noter cependant que chez les personnes qui se sont inscrites plus d'une fois, nous avons trouvé des niveaux d'autodétermination plus élevés. Considérant qu'elles n'en étaient pas à leur premier contact avec l'organisme même si leur présence résultait d'activités qui, normalement, marquaient le début de la formation, nous avons préféré classer ces données ailleurs dans la recherche.

**Figure 5.2 Le niveau de motivation initial**

### 5.2.1.2 Les attentes avant les premiers contacts avec les organismes

Il était difficile d'avoir des données fiables sur les attentes des usagers avant leur premier contact. En effet, nous avons constaté que notre enquête a révélé un discours sur ce que les participants ont vécu et non sur leurs attentes. Comme la plupart des individus ont été contactés après leur première visite, leur discours décrivait davantage ce qu'ils avaient appris sur le fonctionnement des services que sur ce qu'ils pensaient initialement recevoir comme aide. Certains usagers ayant participé à l'entrevue à leur arrivée, ont exprimé quelques attentes particulières. En général, ces personnes s'attendaient à recevoir une aide grâce à laquelle ils auraient pu simplement transmettre leur dossier à un intervenant qui se serait totalement occupé de résoudre leur problème. De plus, certains croyaient recevoir un service, d'une part où l'intervenant s'occuperait du problème légal, d'autre part, où l'intervenant prendrait le temps d'écouter l'utilisateur et tenterait de le soutenir moralement. Même les personnes qui ont contacté l'organisme pour une information s'attendaient à recevoir une réponse directe à leur problème.

On m'a dit, que, ici, **on peut arranger mon problème**. J'avais tous mes papiers et je voulais donner ça à quelqu'un (extrait d'entrevue avec personne C).

J'allais pour de l'information pour avoir...**pour faire résoudre mon problème**, si eux autres ne pouvaient pas m'aider à résoudre mon problème...Oui, dans le fond j'aurais été contente. **Je pensais qu'ils allaient faire ça pour moi** (extrait d'entrevue avec personne B).

### 5.2.1.3 La perception de soi au moment des premiers contacts avec l'organisme d'éducation populaire

En analysant nos entrevues, nous avons remarqué aussi une dévalorisation de soi chez plus des trois quarts de nos usagers. Il faut noter que, pendant l'entrevue, aucune question touchant l'image de soi n'a été posée. Cette information a été manifestée spontanément.

Comme l'adulte a besoin d'être reconnu et valorisé comme personne porteuse de connaissances et d'expériences, la perception de soi, selon Knox (1977), pourrait influencer la motivation de l'utilisateur à participer aux activités. Comme le dit Weiner (Viau, 1994), l'échec et le succès influencent la perception de soi. Les usagers en situation de crise vivent, au moment du premier contact, une expérience qui est perçue comme un échec ou une punition pour avoir ignoré la loi et ses conséquences. Vu que cette expérience négative résulte d'une méconnaissance, méconnaissance perçue souvent comme une incompetence selon Harter (Viau, 1994), l'échec peut être situé comme relevant d'une cause interne, stable et incontrôlable. Ajoutons aussi que des émotions négatives comme la honte, la tristesse ou la colère affectent le concept de soi. Voilà pourquoi l'individu ne s'attend pas à un changement de perspective au niveau de ses compétences et que sa motivation à participer à une auto-restructuration est généralement à la baisse.

Voici des extraits qui démontrent une image négative de soi au moment où les usagers contactent l'organisme et au moment où la motivation de ces personnes présentait le plus bas niveau d'autodétermination.

**Avant je me sentais coupable de ne rien savoir faire, de ne pas avoir été jusqu'au bout du secondaire.** Les activités m'ont fait perdre ma culpabilité. J'ai vu que je n'étais pas seule et qu'il y a des choses que je sais faire (extrait d'entrevue avec I).

**J'étais down, presque une dépression nerveuse.** Mon accident au travail m'a coûté ma job et la CSST m'a dit que ce n'était pas vrai. Ils

**m'ont enlevé tout le sens à ma vie**, plus de job et plus capable de travailler. **Je n'étais plus rien** (extrait d'entrevue avec personne S).

C'est compliqué la loi. **Je ne pensais pas que je pouvais comprendre**. Les documents qu'on nous envoie sont écrits pour les gens qui ont été à l'école pour ça, pas pour nous (extrait d'entrevue avec C).

Ils disent tous qu'ils ne peuvent plus rien faire. C'est la faute de l'autre. **Comment tu veux que je comprenne tout ça**. Ils font exprès pour nous mêler. Ils ne veulent pas qu'on comprenne. Ils seraient obligés de nous payer si on pouvait comprendre... (extrait d'entrevue avec H).

J'appelais le REPAS juste pour parler avec quelqu'un parce que je me sentais ... dans ce temps-là, **je me sentais énormément plus bonne à rien, je me sentais coupable de tout, j'étais vraiment mal, je me sentais vraiment mal dans ma peau** (extrait d'entrevue avec G).

C'était que **j'étais complètement démuni**, je voulais vraiment savoir qu'est-ce qui pourrait m'arriver... (extrait d'entrevue avec personne B).

### 5.2.2 La motivation pendant les activités

La deuxième partie de notre recherche a révélé une augmentation de l'autodétermination chez les usagers des services d'éducation populaire. En effet, pendant les activités éducatives, nous avons recueilli des données qui manifestent un plus haut taux d'autodétermination. Non seulement les usagers ont participé à plusieurs activités, mais beaucoup ont continué à participer même après avoir résolu leur problème. D'ailleurs, certains se sont même impliqués pour aider d'autres individus plongés dans des problèmes similaires.

Pendant les années où nous avons travaillé avec les usagers, nous avons perçu, au moment de leur participation aux activités, des changements de comportement. Notre recherche nous a permis d'analyser et de confirmer ces impressions.

Nous allons tout d'abord parler des observations non verbales chez les usagers. Au moment des premiers contacts, le participant était souvent angoissé devant ce qui pourrait lui arriver. Il était déprimé, hésitant, méfiant du service, agressif contre la société en général et quelquefois même contre l'intervenant. Il nous arrivait rarement de le voir sourire ou plaisanter durant son premier contact. Il était plutôt agité, remuait nerveusement ses bras ou ses jambes, jouait avec les objets du bureau et dans le cas des fumeurs, fumait cigarette sur cigarette. Au début, la personne posait des questions d'un ton sec pour vérifier la légitimité des services de l'organisme mais ces questions, dans l'ensemble, noyées dans le ressentiment, constituaient davantage une plainte.

La thèse de Weiner (Viau, 1994) explique bien ce comportement. En effet, l'individu, comme nous allons le confirmer quand nous aborderons sa perception de soi à l'école, envisage son problème comme principalement interne puisqu'il résulte de sa méconnaissance, qui est stable et selon lui, incontrôlable. Selon Weiner, ces conditions peuvent provoquer des émotions négatives ainsi que la honte, la dépression ou la colère comme nous l'avons constaté chez les usagers. Conséquemment, comme nous l'avons déjà mentionné, l'individu se percevait négativement et son autodétermination à apprendre, à résoudre ses problèmes était très faible.

Au fur et à mesure que l'individu prenait la peine de participer aux activités suggérées par les organismes d'éducation populaire, il manifestait des

changements dans son comportement non verbal. Il devenait de plus en plus calme et parlait de moins en moins avec rudesse. Il souriait et plaisantait même quelquefois. Bien que nous pourrions associer ce nouveau comportement à un besoin de contact social avec l'intervenant, il correspond parfaitement avec le discours d'un usager qui manifeste un changement dans sa perception de soi et une augmentation de son autodétermination.

Lorsque l'individu s'est présenté en situation de crise, les premières rencontres ou activités qui ont suivi n'avaient pas pour objectif de résoudre le problème pour l'individu, mais plutôt de l'aider à comprendre sa situation. Chez les individus que nous avons contactés durant leur situation de crise, aucun n'a manifesté de l'amotivation après leur première rencontre. Personne n'a abandonné. Tous sont restés et ont accepté de faire l'effort de comprendre leur situation.

Régulation externe : Le comportement est régularisé par des sources de contrôle extérieures à la personne, comme des récompenses matérielles ou des contraintes. Selon nos données, seulement cinq pour-cent (5%) des usagers ont manifesté une régulation externe pendant la participation aux activités qui suivent les premiers contacts. L'exemple ci-dessous montre bien que la régulation externe résulte d'une contrainte que la personne subit pour obtenir de l'aide à résoudre son problème.

**Maintenant, je comprends que je dois travailler avec eux pour régler mon problème. J'aurais préféré que quelqu'un le fasse.** Après qu'on travaille toute la journée, on n'a pas envie de mettre l'énergie dans des problèmes qu'on a eus à cause d'une erreur (extrait d'entrevue avec personne C).

Régulation introjectée : L'individu s'impose lui-même le contrôle. La personne participe à une activité pour ne pas sentir qu'il n'a rien essayé pour résoudre son problème. Selon nos données, seulement cinq pour cent (5%) des usagers avaient une régulation introjectée. L'exemple ci-dessous montre que la motivation vient toujours d'un besoin matériel, et on voit que l'utilisateur commence à s'imposer lui-même l'activité sans valoriser encore son comportement ou sa perception du libre choix.

**Bien ça donne de la confiance... Fait que, ça donne confiance en toi, puis ça te donne l'air d'aller. Ça fait un peu du bien pour avoir quelqu'un là pour aider, pour savoir comment ça va, d'une manière de dire les lois que je peux comprendre. Je vois plus d'espoir pour récupérer des sommes** (extrait d'entrevue avec personne G).

Régulation identifiée : L'individu intériorise des motifs externes, valorise son comportement et sa perception du libre choix. Il participe à une activité pour son utilité. Selon nos données, seulement vingt et un pour cent (21%) des usagers avaient une régulation identifiée. Dans l'exemple que nous avons choisi, l'individu a participé à toutes les activités qui concernaient son besoin extrinsèque et valorisaient son nouveau comportement.

**Les cours, oh, ça m'aide vraiment. Je sais maintenant ce qu'il me reste libre comme argent quand mes enfants me demandent quelque chose. Et même, je ne suis pas toujours obligé de dire non. Ce n'est pas que j'ai plus d'argent, je sais maintenant mieux le gérer. Je suis très heureuse d'apprendre tout ce que je peux.** (extrait d'entrevue avec personne F).

Régulation intégrée : L'autorégulation reste cohérente avec d'autres schémas de sa personne. L'individu réalise que sa participation à une activité va l'aider à résoudre son problème et en prévenir d'autres dans le

futur. Selon nos données, nous avons trouvé que ce niveau d'autodétermination était le plus vécu chez les usagers qui ont été ciblés. Quarante-deux pour-cent des participants ont trouvé le goût d'apprendre plus que ce qui était nécessaire pour régler leur problème initial.

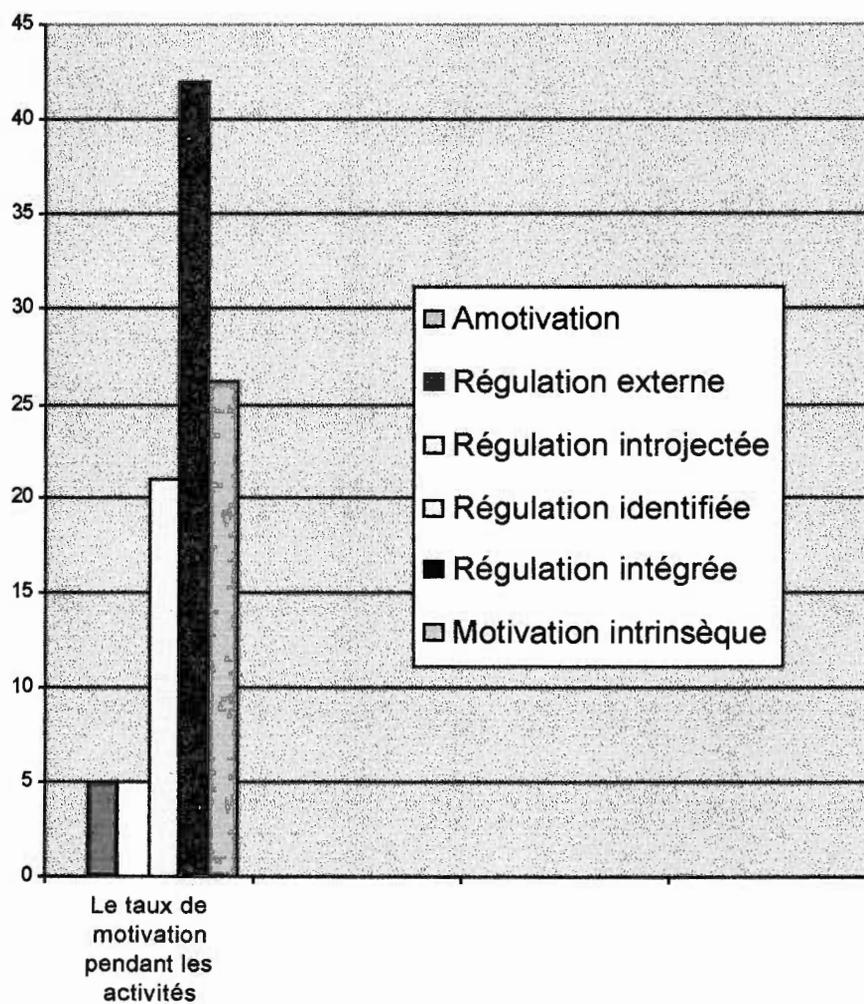
Je veux savoir pour moi-même ce qui peut faire aider ma cause. Maintenant, je veux tout faire. Bien sûr, j'ai besoin de l'aide, mais c'est moi, mon historique... **Je veux faire une acquisition de certaines choses qui évitera des problèmes futurs** (extrait d'entrevue avec personne H).

Motivation intrinsèque : Ce type de motivation comporte le plus haut degré d'autodétermination. L'activité est faite volontairement pour l'intérêt propre de l'activité, pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure. Cette motivation est liée au besoin de se sentir compétent et autodéterminé. Pour ce niveau, nous avons cherché des individus participant aux activités, mais dont la crise initiale ne continuait pas à influencer sur leur comportement. Selon nos données, un taux de vingt-six pour-cent (26%) des usagers trouvaient un certain plaisir à apprendre et n'apprenaient plus seulement pour régler leur crise de départ.

J'ai vu qu'il y avait des affaires que mon agent d'aide sociale m'avait jamais dites. Que je n'étais pas au courant de ça! C'était, on m'annonçait des choses. Puis là, il est venu un moment donné comme un genre de petit doute. Puis là, bien, je continuais à argumenter puis là j'ai vu. Puis quand j'ai appelé mon agent d'aide sociale puis que je suis revenu avec les références qu'elle m'avait données, des points de repères, là j'ai bien vu que là mon agent - houpelaïe - tout ce que l'autre m'avait dit, que moi, je transmettais mais sans savoir que j'avais appelé ici, que oui effectivement, la fille qui m'a donné l'information avait raison... Quand j'ai vu la fille qui m'a aidé, moi aussi, **je vais l'essayer**, moi aussi si je suis pas capable d'aider quelqu'un. Ça m'a aidé à résoudre mon problème,

**puis ça m'a donné la piqûre pour en aider d'autres.** (extrait d'entrevue avec personne B).

Je vais à tous les cafés-rencontres, parce que je me dis moi, si quelqu'un vient puis me demande: de quoi ont-ils parlé, au moins je peux le dire. Ils ont parlé de ça, ça, ça... **Je n'y vais pas nécessairement pour moi. Je vais pour pouvoir aider les autres. Moi, ça me valorise de savoir que j'ai pu lui apporter de quoi à cette personne là.** Tu essayes de trouver le pourquoi du problème, après, ça te regarde. Où est la réponse ? Puis tu vas la chercher (extrait d'entrevue avec personne I).

**Figure 5.3 Le taux de motivation pendant les activités**

### **5.2.3 Comparaison du niveau de motivation initiale au niveau de motivation pendant les activités**

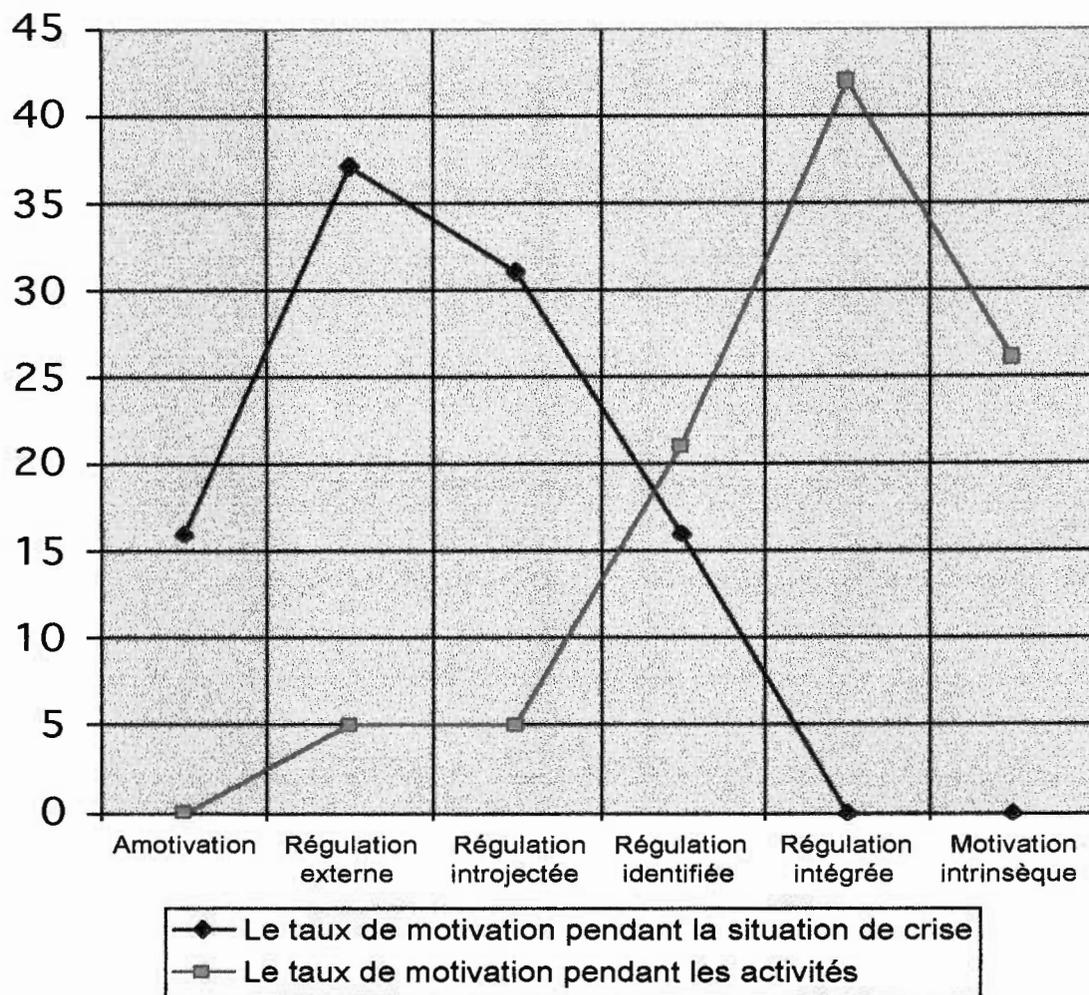
Pendant les premiers contacts, seize pour-cent (16%) des usagers étaient amotivés, mais à la suite des rencontres et de leur participation aux activités des organismes d'éducation populaire, ces personnes ont développé une certaine motivation. D'ailleurs, pendant les activités, nous n'avons trouvé personne qui manifestait des comportements d'amotivation.

Les trente-sept pour-cent (37%) d'usagers qui ont été motivés extrinsèquement au moment des contacts ont changé de comportement et ont augmenté pour la plupart leur niveau d'autodétermination pour ne laisser seulement que cinq pour-cent (5%) de personnes au niveau extrinsèque initial. Le niveau de motivation introjectée a également diminué. Il est passé de trente et un pour-cent (31%) au moment de la première rencontre à cinq pour-cent (5%) pendant les activités. Les usagers ont donc augmenté leur autodétermination pour se situer à un niveau plus élevé.

Pendant les premiers contacts et pendant leur participation aux activités, les taux d'usagers avec une régulation identifiée étaient semblables, cependant il faut noter que ce n'était pas les mêmes personnes pour ces deux instants. Les seize pour-cent (16%) d'usagers avec une autodétermination initiale à ce niveau ont augmenté cette dernière pour atteindre le niveau de la régulation intégrée ou le niveau de la motivation intrinsèque. Ainsi, ceux qui se trouvaient avec une régulation identifiée pendant qu'ils participaient aux activités avaient moins d'autodétermination pendant le contact initial.

Enfin, les deux niveaux supérieurs d'autodétermination ont augmenté considérablement. La régulation intégrée est partie de zéro pour-cent (0%) à quarante-deux pour-cent (42%), et la motivation intrinsèque, de zéro (0%) à vingt-six pour-cent (26%).

**Figure 5.4 Comparaison entre le niveau de motivation initial et le niveau de motivation pendant les activités**



### **5.2.2.1 Perception de soi pendant les activités**

D'après les données que nous avons recueillies, pendant le temps où les usagers ont participé aux activités d'éducation populaire, la perception de soi a augmenté. D'ailleurs, leur perception de soi était directement liée à une perception de leur compétence, ce qui a augmenté leur sentiment d'autodétermination. Au moment des premiers contacts, nous n'avons pas posé de questions directement reliées à la perception de soi. Les données concernant cet aspect ont été retrouvées dans le discours des individus alors qu'ils parlaient de ce qu'ils avaient aimé et comment ils s'étaient sentis pendant leur participation aux activités.

Au moment du premier contact avec l'utilisateur, nous avons observé, dans son discours, une perception négative de soi. Cette perception, comme nous l'avons déjà mentionnée, était liée à la perception de sa compétence et aux expériences négatives vécues antérieurement. Au fur et à mesure que l'individu participait aux activités éducatives sa perception de soi changeait.

En effet, les notions légales, influençant sa réalité et perçues comme inaccessibles pour son niveau de compréhension, commençaient peu à peu à se concrétiser. Son rôle social changeait. Il réagissait plus activement avec le milieu en exprimant son idée, en faisant des hypothèses concernant sa situation et celle des autres, et en recherchant activement des solutions avec d'autres usagers et l'intervenant. Il commençait donc à acquérir une certaine compétence. Cette compétence, qui s'est ensuite transformée en besoin, a, selon White (Pelletier et Vallerand, 1993), augmenté sa motivation à apprendre et l'a aidé à mieux maîtriser son

environnement. À mesure que l'individu comprenait sa situation et les solutions possibles, il se sentait à l'origine et en contrôle de son comportement comme l'a montré Richard DeCharms (1984) avec le concept *origine-pion*. Il choisissait de participer aux activités et de continuer son apprentissage.

Enfin, sans que nous ayons directement cherché des données sur la perception de compétence et la perception de soi, nous avons trouvé, dans les discours des usagers, un lien direct entre ces deux dernières notions et la motivation. Au moment des premiers contacts, l'individu manifestait une perception de soi négative et un sentiment d'incompétence ainsi qu'un faible niveau d'autodétermination. Cependant, son autodétermination a augmenté pendant les activités à mesure que sa perception de soi se modifiait. En effet, plus il se sentait compétent et plus il pouvait interagir avec son environnement, plus il se percevait positivement, en contrôle de ses comportements et autodéterminé à apprendre. Les individus avec une perception de soi très positive s'engageaient dans l'activité et persévéraient jusqu'à la fin.

Avant je me sentais coupable de ne rien savoir faire, de ne pas avoir été jusqu'au bout du secondaire. Les activités m'ont fait perdre ma culpabilité. J'ai vu que je n'étais pas seule **et il y a des choses que je sais faire. J'ai meilleure estime de moi et je me sens beaucoup plus sûre de moi et mieux dans ma peau.** (extrait d'entrevue avec personne A).

J'aime bien quand on m'explique c'est quoi. Des fois, **je peux même lire un peu et comprendre moi-même. Je suis fière quand je leur dis c'est quoi.** Ils me disent que je comprends vite même si je n'ai jamais appris grand-chose à l'école (extrait d'entrevue avec personne N).

**Moi, ça me valorise de savoir que j'ai pu lui apporter de quoi à cette personne-là. Maintenant, je me sens confiante pour le faire**

**seule, avant non.** J'ai été voir pour trouver des informations puis après ça, bon bien, avec le temps, j'ai compris bien des choses. Il y a des choses que je fais aujourd'hui que je n'aurais pas fait il y a 5 ans (extrait d'entrevue avec personne I).

### **5.3 Le niveau de motivation à la fin d'une série d'activités ou au moment où l'utilisateur manifestait son désir d'abandonner la séance de formation.**

Les données que nous avons recueillies ont été moins pertinentes que les autres données de la recherche. Quand l'utilisateur parlait de son expérience à la fin des activités, le plus souvent il donnait une appréciation des activités. Toutefois, parmi ceux qui ont parlé de leur expérience d'apprentissage, nous avons trouvé que trente-sept pour-cent (37%) des usagers restaient motivés intrinsèquement à apprendre, vingt-sept pour-cent (27%) avaient une régulation intégrée, dix-huit pour-cent (18%) avaient une régulation identifiée et un autre dix-huit pour-cent (18%) avait une régulation introjectée. Ceux qui cessaient de participer se sentaient autonomes et compétents pour résoudre des problèmes dans le futur. Certains continuaient à participer pour apprendre plus et aider d'autres usagers en difficulté. Parmi ces données, nous n'avons pas trouvé d'individus qui quittaient avec une absence totale de motivation ou de l'amotivation. Tous les participants avaient une certaine autodétermination à continuer à apprendre et à fonctionner de façon autonome par rapport aux problèmes qui les avaient mobilisés.

Ce qui suit est un rappel de chaque type de motivation trouvé à cette étape avec un échantillon des entrevues pour chacun des types.

**Régulation introjectée :** L'individu s'impose lui-même le contrôle. La personne participe à une activité pour ne pas sentir qu'il n'a rien essayé pour résoudre son problème. Les dix-huit pour-cent (18%) des usagers qui manifestaient ce type de régulation n'étaient pas prêts à continuer à suivre d'autres activités alors qu'ils n'en avaient plus besoin pour résoudre leur

problème, mais étaient prêts à retourner si d'autres problèmes s'imposaient.

Pour tous mes futurs problèmes ou mêmes questions, je vais prendre l'information directement dans les regroupements populaires (extrait d'entrevue avec personne H).

Régulation identifiée : L'individu intériorise des motifs externes, valorise son comportement et sa perception du libre choix. Il participe à une activité pour son utilité. Il était difficile de différencier la motivation à ce niveau de celui qui précédait. La perception des dix-huit pour-cent (18%) des individus qui ont été motivés par une régulation identifiée le manifestaient par la valorisation de soi.

Bien je vais savoir que je ne suis pas toute seule. On peut aller voir quelqu'un pour nous aider quand on a des problèmes. **Tu te sens plus fort. Ça donne de la confiance. Ça te valorise** (extrait avec personne A).

J'irais là pour d'autres problèmes. Ça me ne dérange pas trop d'essayer de trouver comment me sortir des merdes. **Je me sens mieux quand je le fais, moi.** (extrait d'entrevue avec personne C).

Régulation intégrée : L'autorégulation reste cohérente avec d'autres schémas de sa personne. L'individu perçoit que sa participation à une activité va l'aider à résoudre son problème et en prévenir d'autres dans le futur. Selon nos données, nous avons trouvé vingt-sept pour-cent (27%) des usagers qui manifestaient de l'intérêt à participer à d'autres activités s'ils croyaient que leur participation pourrait être bénéfique ultérieurement.

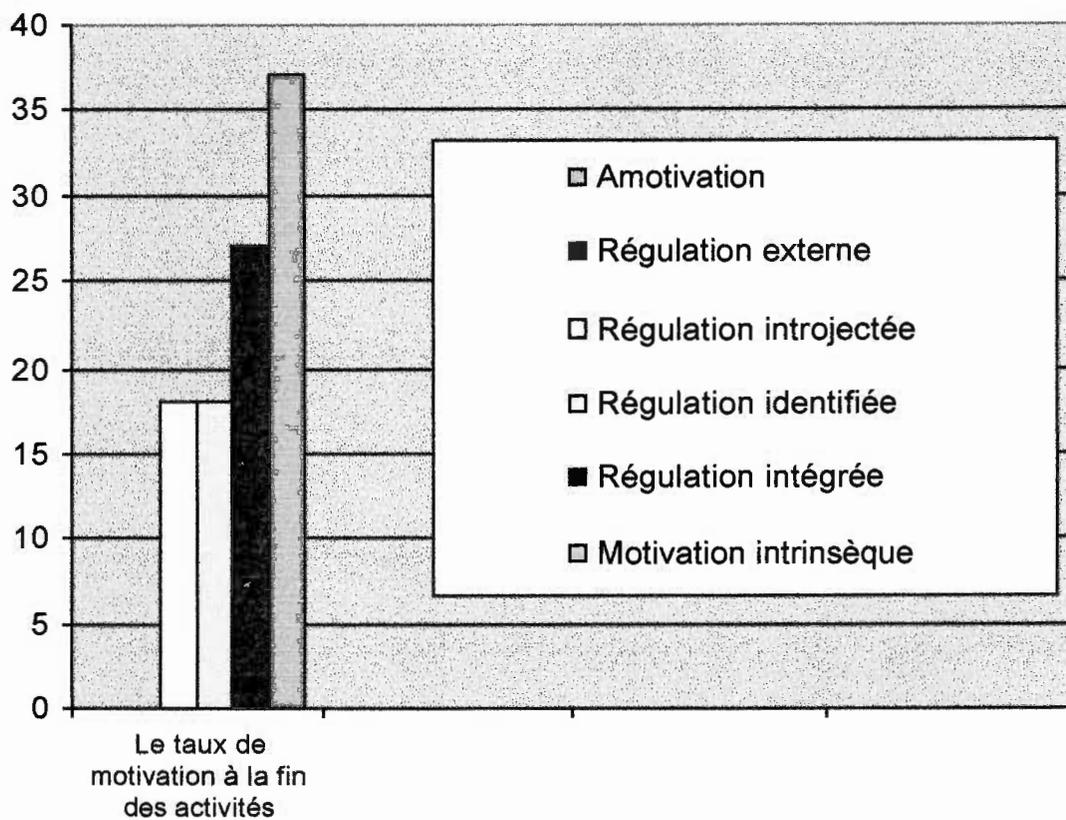
Je reviens souvent. Peut-être un jour, je vais être assez bon pour comprendre tout seul (extrait d'entrevue avec personne N).

Motivation intrinsèque : Ce type de motivation a le plus haut degré d'autodétermination. L'activité est faite volontairement pour l'intérêt de l'activité, pour le plaisir et la satisfaction. Cette motivation est liée au besoin de se sentir compétent et autodéterminé. Les usagers, motivés intrinsèquement, que nous avons trouvés parmi la clientèle qui terminait les activités, continuaient à participer à la formation pour le plaisir d'apprendre plus. À ce niveau, il y avait trente-sept pour cent (37%) des usagers sous enquête.

Là, je me suis dit: j'ai fait un bon coup quand j'ai appelé là. Ouais. J'ai donc bien fait. Puis là je me disais si j'ai d'autres problèmes, moi, je vais savoir où aller. Je voulais tout avoir les cartes en main. Puis à cette heure il n'y a plus un agent qui me bat. **Je me sens valorisée. Je suis fière de donner mon information à mes clients.** Je me sens fière, contente ...ah oui! ... ah oui! (extrait d'entrevue avec personne B).

Je suis soulagée, satisfaite, je suis contente, ok puis **quand j'arrive à aider quelqu'un à trouver la solution à son problème, ah bien c'est encore plus grand...** y me semble. **J'aime apprendre... fait que c'est ça, le plaisir d'apprendre ça va toujours être là. J'aime ça savoir plus.** (extrait d'entrevue avec personne G).

**Figure 5.5 Le taux de motivation à la fin des activités ou au moment où l'individu quitte l'organisme d'éducation populaire**



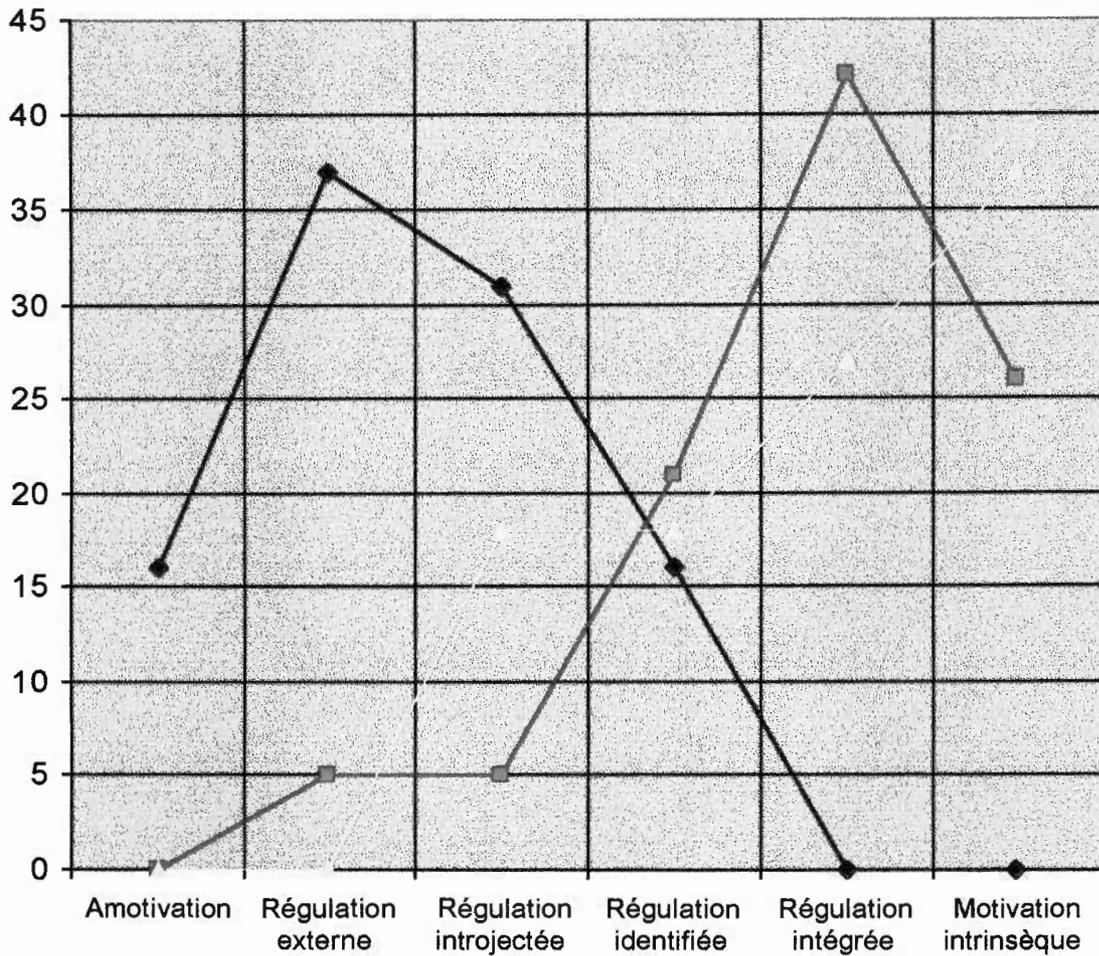
#### **5.4 Comparaison entre le niveau de motivation initiale, le niveau de motivation pendant les activités et le niveau de motivation à la fin d'une série d'activités**

Les usagers qui ont participé à la recherche sont arrivés en situation de crise avec peu d'autodétermination à résoudre leurs problèmes. Pour la plupart, ils cherchaient un intervenant qui s'occuperait d'eux et de leurs problèmes légaux. La motivation initiale, créée par un besoin de récupérer une baisse de revenu, constituait une motivation extrinsèque régulée de façon externe et de façon introjectée pour une majorité de soixante-huit pour-cent (68%).

Pendant les activités éducatives, activités qui ont comme but d'aider à rendre les usagers plus autonomes faces aux lois sociales, tous les usagers ont augmenté leur niveau d'autodétermination et même dans plusieurs cas, ont développé un certain plaisir à apprendre. Une majorité de personnes, soixante-huit pour-cent (68%), se trouvaient à ce moment de l'étude motivées intrinsèquement ou avec une régulation intégrée.

À la fin des activités, soixante-quatre pour-cent (64%) des usagers sont restés avec un haut niveau d'autodétermination et une motivation intrinsèque à continuer à apprendre et à se prendre en main. Nous pouvons remarquer une régression de quatre pour-cent (4%) à ce moment par rapport à la motivation présente pendant les activités. Cette baisse peut être attribuée au fait qu'un petit nombre d'individus se percevaient comme très autonomes, alors qu'ils étaient encadrés par les activités. Cependant, au moment de quitter, ils hésitaient, ce qui manifeste qu'ils avaient encore besoin de soutien pour garder leur autonomie.

**Figure 5.6 Comparaison entre le niveau de motivation initiale, le niveau de motivation pendant les activités et le niveau de motivation finale**



◆ Le taux de motivation pendant la situation de crise

■ Le taux de motivation pendant les activités

▲ Le taux de motivation à la fin des activités ou quand l'individu quitte

En ce qui concerne le profil socio-économique, nous connaissons mieux nos usagers. Avant cette recherche, nous ne connaissions seulement que leur discours négatif sur l'emploi. Certes, ce discours se manifestait habituellement pendant des situations problématiques, puisque beaucoup de crises étaient liées aux emplois. Ce discours négatif, que nous avons entendu, nous laissait souvent l'impression que les usagers percevaient le travail négativement. Toutefois, comme notre étude l'a révélé, il existait un autre discours, celui qui manifestait leur besoin, leur goût et leur plaisir de se construire à travers le travail.

## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

Dans le premier chapitre, nous avons cerné et défini la problématique de la motivation chez les usagers des organismes d'éducation populaire en faisant une recension des écrits qui gravitent autour des problèmes d'alphabétisation et en interpellant aussi notre propre vécu d'intervenante dans le milieu. Dans le second et le troisième chapitre, nous avons articulé notre cadre théorique à partir de concepts issus des recherches en andragogie et des recherches sur la motivation à apprendre. Dans ces chapitres, nous avons élaboré et posé notre question de recherche à partir principalement des recherches de Deci, Ryan et Vallerand concernant le *continuum de l'autodétermination*. Nous avons ensuite choisi une méthode appropriée, recueilli des données, et enfin, analysé ces dernières. Ce dernier chapitre nous permettra de vérifier la validité et les limites de la question de recherche en fonction de l'analyse des résultats et d'envisager quelques pistes exploratoires futures.

La clientèle d'adultes provenant de milieux économiquement et culturellement défavorisés contactent les organismes populaires non pour s'insérer dans un processus éducatif mais pour trouver une solution immédiate à certains de leurs problèmes. L'objectif des organismes d'éducation populaire, au contraire, consiste à les aider à déployer un processus autonome d'apprentissage. D'un côté, les auteurs qui ont étudié ces milieux défavorisés et nous-même, croyons que l'utilisateur perçoit négativement l'éducation et qu'il ne cherche qu'à trouver une

solution ponctuelle à ses problèmes. D'un autre côté, nous offrons dans nos organismes des activités de formation qui ne semblent pas répondre aux besoins de la clientèle observée par les différents intervenants. Pourtant malgré cette contradiction apparente, un grand nombre d'utilisateurs participent aux activités. Avec cette recherche, nous avons cherché à mieux connaître ce qui motive notre clientèle à participer aux activités éducatives. La recherche a eu comme but d'identifier le profil de motivation des utilisateurs des services d'éducation populaire en décrivant la dynamique motivationnelle à différentes phases de leur participation aux activités éducatives.

## **6.1 Andragogie et motivation**

Les auteurs principaux en andragogie (Knowles (1973), Marchand (1982) et Dufresne-Tassé (1981) soutiennent que l'adulte est motivé à apprendre pour se réaliser au niveau de sa carrière, pour se socialiser ou pour s'évader de la maison. Ces raisons s'appliquent mieux à l'adulte qui retourne à l'école et ne collent pas à la réalité socio-économique et culturelle de notre clientèle. D'autres auteurs comme Verner et Booth (1964) donne une description plus générale de la motivation chez l'adulte. Selon ces auteurs, la motivation est un comportement dirigé vers un but qui émane d'un besoin dans une situation spécifique. L'adulte est motivé à apprendre tant que son apprentissage répond à ses besoins et ses intérêts. Son apprentissage est centré sur son vécu et sa motivation est influencée par des facteurs comme la connaissance déjà acquise, le niveau d'aspiration, l'expérience précédente, le rôle social et la perception de l'éducation.

Avec différents auteurs qui ont étudié la motivation, nous avons vu que les perceptions de soi influencent la motivation de l'individu à apprendre. D'abord, selon Weiner (Viau, 1994), l'échec et le succès d'une activité

importante dans la vie d'un individu influencent la perception de soi et la motivation. L'individu attribue une cause à son comportement, et plus la cause est perçue comme stable, interne et incontrôlable, plus cette cause influencera sa motivation. La cause d'un échec perçue comme interne, stable et incontrôlable peut provoquer des émotions négatives qui affectent également dans le même sens le concept de soi. L'individu qui ne s'attend plus à un changement, baisse sa motivation en conséquence. Par contre, la réussite dans une action entreprise, même avec la cause perçue comme interne et stable, augmente la motivation et la persévérance dans une autre activité.

Nous avons vu ensuite, selon Robert White et Susan Harter (Pelletier et Vallerand, 1993), que la motivation peut être expliquée par le besoin d'être efficace ou compétent lors d'interactions avec l'environnement. D'autres auteurs comme deCharms (1984) et Deci (1975) y ont vu un besoin de liberté de choisir et un souci d'être à l'origine des actions. L'individu a envie de percevoir qu'il choisit son comportement et qu'il le fait parce qu'il a, au préalable, traité l'information relative à sa situation, en se référant à son environnement externe, sa mémoire et ses ressources internes. La prise de conscience d'une satisfaction éventuelle lui donne l'énergie pour diriger son comportement, choisir un but et l'atteindre.

Enfin, ce qui nous a orienté vers notre outil de recherche, *l'échelle de motivation*, est la satisfaction perçue une fois que l'individu, selon Deci (1975), a atteint son but. Deci fait la distinction entre la récompense extrinsèque comme la satisfaction d'un besoin physiologique et la récompense intrinsèque qui constitue plutôt un sentiment de compétence et d'auto-détermination. Vallerand et Brière (1990) soutiennent que l'apprentissage est étroitement lié à la motivation intrinsèque et définissent trois types de motivation intrinsèque où le plaisir est présent dans chacun des types. Pour mieux définir la motivation extrinsèque, Vallerand (1993) se réfère aux quatre types de motivation extrinsèque proposés par Deci et Ryan (1985) et qui sont placés sur un continuum d'auto-détermination

allant du plus bas niveau au plus haut. C'est donc à partir de l'échelle de motivation de Vallerand (1993) que nous avons élaboré notre échelle de motivation adaptée aux perceptions des usagers des organismes d'éducation populaire.

## **6.2 Question de recherche et instrument de mesure**

Nous avons développé notre question de recherche en nous référant à ce continuum décrit par Vallerand, continuum qui a ensuite servi comme instrument de mesure. Pour rappeler notre question, nous nous sommes demandé si les usagers des services d'éducation populaire, au moment où ils contactent les regroupements d'éducation populaire pour résoudre leurs problèmes, ont un très bas niveau d'autodétermination à apprendre, et si leur autodétermination augmente au fur et à mesure qu'ils renforcent leur concept de soi et qu'ils participent aux activités éducatives.

Selon cette question, nous avons cherché à identifier le profil de motivation des usagers à travers une analyse du changement de leur autodétermination à apprendre entre le moment où ces individus contactent les organismes concernés et celui où ils ont participé à au moins trois activités éducatives. Pour donner corps à notre question, nous avons poursuivi la recherche sur le terrain avec des entrevues semi-dirigées afin de recueillir les données sur la motivation des usagers à participer aux activités. Ensuite, une entrevue plus structurée nous a permis de décrire le profil socio-économique de l'enquêté afin de bien identifier notre population cible. En effet, les individus qui nous ont intéressée pour les fins de notre recherche ont été limités aux usagers socio-économiquement défavorisés des services d'éducation populaire. Le contenu des entretiens a été analysé selon le continuum d'autodétermination défini par Vallerand (1993).

### 6.3 Conclusion générale

Après plusieurs années de travail dans le milieu de l'éducation populaire et devant certaines incertitudes sur les intérêts réels des usagers, notre recherche avait pour objectif général de décrire le profil de notre clientèle, et plus précisément, d'identifier les besoins et les motivations de nos usagers socio-économiquement défavorisés lorsqu'ils recherchent nos services. Cette recherche nous a permis non seulement de mieux comprendre ce qui motive notre clientèle à différentes étapes de leur apprentissage, mais aussi elle nous a sensibilisée aux perceptions que ces individus ont de leur apprentissage, de l'école et du travail.

Selon nos résultats, les usagers étaient généralement motivés extrinsèquement lorsqu'ils ont contacté un organisme d'éducation populaire. Leur but initial était de rétablir une situation de sécurité financière, donc de satisfaire des besoins physiologiques. Le fait de recouvrer éventuellement un revenu leur permettait d'assurer avec moins d'inquiétude logement, nourriture et vêtement. Au fur et à mesure qu'ils participaient aux activités éducatives, nous avons vu, d'après nos résultats, que leur auto-détermination augmentait. Selon une des propositions de Deci (1975), cette augmentation serait due au fait que la récompense ou la satisfaction perçue comme résultante de l'action modifie la perception de la compétence et, partant, l'autodétermination de l'individu. Certes, l'utilisateur n'a pas encore participé pour le plaisir d'apprendre comme l'expliqueraient les auteurs en andragogie, mais plutôt pour obtenir une récompense externe. Par conséquent, il n'a pas encore perçu la récompense comme la cause de son comportement, mais comme il a éprouvé un certain plaisir, ses sentiments de compétence et d'auto-détermination ont augmenté et, par ce fait même, la motivation intrinsèque également.

Pour plusieurs usagers, surtout ceux qui ont manifesté une motivation intrinsèque en continuant à participer pour le plaisir d'aider d'autres usagers en crise, nous pouvons croire que selon la troisième proposition de Deci (1975), la récompense a eu un pouvoir informatif plus déterminant

que celui du contrôle sur leur comportement. Ces individus ont pu apprendre davantage sur leur efficacité, et leurs sentiments de compétence et d'autodétermination ont augmenté en conséquence. Les facteurs externes, comme la reconnaissance de leur nouvelle compétence, le feedback positif qu'ils recevaient de la part des intervenants et d'autres personnes du milieu ainsi que la possibilité de choisir de participer, ont été perçus comme des éléments qui encourageaient les sentiments de compétence et d'auto-détermination et ont aidé à maintenir la motivation intrinsèque.

Depuis le début de cette étude, nous avons eu, en marge de notre question de recherche, le désir de vérifier quelques perceptions des usagers par rapport à l'école et au travail. Puisque, ce désir ne constituait pas l'objectif principal de notre analyse, nous n'avons pas recueilli assez de données sur le sujet pour tirer des conclusions notoires, mais ce que nous avons entrevu nous permet d'envisager une recherche future sur la question.

Parmi les auteurs que nous avons étudiés, Charles Côté (1993) soutient que l'adulte des milieux populaires a une image négative de l'école. Toutefois, selon les données recueillies, les usagers ne manifestent pas cette image. Quand nous leur demandons ce qu'ils pensent de l'école et s'ils ont aimé l'école, nous sommes surprise de la réponse. Tous les sujets ont soutenu un discours positif sur l'école. En effet, nous trouvons des mots à connotation positive comme *bien*, *important*, *correctes*. Quand les usagers répondaient à la question qui les invitait à dire ce qu'ils pensaient de l'école, le mot *bien* a été répété quatorze fois sur les dix-neuf fois que la question a été posée.

«L'école, euh... c'est bien. C'est très important pour les enfants. Sans l'école, les enfants ne pourront pas trouver des emplois. Ça occupe les enfants. Ils traînent moins dans la rue... Les jeunes apprennent des choses correctes là-bas.» (extrait d'entrevue avec personne C).

En voyant une contradiction entre la perception positive de l'école manifestée et la réalité - la plupart des usagers n'ayant pas réussi un secondaire V-, nous leur avons demandé comment se faisait-il qu'ils n'avaient pas terminé le diplôme du secondaire ou continué plus loin si cela leur permettait de mieux trouver des emplois. Au moment où les individus interrogés se référaient directement à leur vécu, une perception négative de l'école se manifestait.

C'est pas pour moi. J'aime faire les choses avec mes mains... J'étais une gentille élève fait que c'est sûre que je détestais pas l'école, mais c'était trop *loadé*. Y avait rien qui m'intéressait... Non, y'a des cours que c'était plate; carrément je m'ennuyais à l'école, comprenais rien. Pas le temps pour ça... Je n'étais pas très bon. Je n'ai rien appris. (extraits d'entrevues avec différents usagers)

Comme le but de notre recherche n'était pas d'examiner le modèle d'école perçu par les usagers et que nous n'avons pas suffisamment de données sur ce point, nous ne pouvons nous permettre de présenter des conclusions sur cet aspect. Par contre, nous pouvons nous demander si la perception de l'école par les sujets visés ne constitue pas un cliché appris, une manière de faire corps avec une idéologie existante. Aussi longtemps que ce qu'ils disent ne touche pas leur vécu, la perception paraît positive même si elle reste vague. Ils utilisent tous des formules similaires sans description détaillée. Ce discours peu structuré, peut-il constituer un modèle appris, véhiculé par certains médias? Défendraient-ils paradoxalement un modèle social et scolaire qui les aurait exclus ou est-ce tout simplement parce qu'ils ne connaissent pas d'autres discours et qu'ils ne voient pas leurs problèmes, comme le dit Hautecoeur (1990)? Il serait peut être intéressant dans le cadre d'une autre recherche d'essayer de mieux comprendre cette contradiction entre le discours manifeste et le vécu des sujets.

Un autre sujet qui a été abordé avec les participants était leurs perceptions du travail. Comme pour la perception de l'école, les usagers avaient un discours positif sur ce sujet. En effet, ils ont manifesté leur goût de travailler, de s'impliquer activement dans la société. Ils n'ont pas apprécié les moments où ils étaient sans emplois. Selon eux, tous les jours où ils ne travaillaient pas, ils espéraient de toutes leurs forces trouver un emploi. Cependant, lorsque nous avons demandé aux participants de parler des emplois qu'ils avaient occupés, leur discours a changé de ton. La majorité d'entre eux, a décrit des expériences généralement négatives.

Comment peuvent-ils aimer travailler quand leur vécu a été plutôt négatif ? Nous n'avons toujours pas assez de données pour répondre à cette question dans la présente recherche. Cependant, nous pouvons croire que les raisons d'un tel discours sont similaires à celles du discours sur l'école.

La situation économique difficile et les changements sociaux que nous vivons drainent de plus en plus d'usagers dans les organismes d'éducation populaire. Ces organismes prennent une responsabilité éducationnelle dont l'État se décharge. Pour plusieurs usagers, la participation aux activités éducatives d'organisme tributaires de l'OVEP, devient le dernier recours pour leur survie économique. Notre enquête a permis de voir que ces activités éducatives permettaient de renforcer davantage un processus d'apprentissage et leur aptitude à s'autodéterminer.

Pour éviter des abandons précoces, nous devons satisfaire certains besoins. L'offre doit suivre la demande, mais comment prévoir quand on ne connaît pas la clientèle ? Nous nous occupons d'une partie de l'éducation sans savoir ce qui motive nos usagers à apprendre. Tellement préoccupés par les exigences de ce travail quotidien, nous prenons pour acquis que nos observations sont des réalités sans penser à les vérifier. Cette recherche a constitué l'occasion de vérifier nos observations intuitives et d'identifier les éléments qui nous échappaient.

## **APPENDICE 1**

### **Entrevue semi-dirigée**

#### **1. Premiers contacts**

1.1 Amener l'utilisateur à parler de ce qui l'a poussé à contacter l'organisme d'éducation populaire.

1.2 Emmener l'utilisateur à parler de ses attentes avant ses premiers contacts.

#### **2. Perceptions pendant sa participation aux activités éducatives**

2.1 Amener l'utilisateur à parler des activités: ce qu'il a aimé et ce qu'il n'a pas aimé.

2.2 Amener l'utilisateur à parler de ce qu'il a appris et comment cela pourrait lui être utile.

2.3 Amener l'utilisateur à parler de ce qu'il a ressenti quand il apprenait des choses.

2.4 Amener l'utilisateur à parler de ce qu'il a ressenti quand il a pu comprendre mieux sa situation, et ensuite quand il a pu lui-même trouver la solution aux problèmes.

2.5 Amener l'utilisateur à parler de ce qui l'a poussé à s'inscrire à d'autres activités et du changement éventuel de sa motivation en participant à ces dernières après le premier contact.

#### **3. La décision d'abandonner les activités**

3.1 Amener l'utilisateur à parler de ce qui a provoqué sa décision de quitter.

3.2 Amener l'utilisateur à parler de ce qu'il ressentait lors des dernières activités.

3.3 Amener l'utilisateur à parler de ses intentions de s'inscrire à d'autres types de formation, soit ceux offerts par d'autres organismes soit ceux offerts par l'école officielle.

## **APPENDICE 2**

### **Entrevue structurée**

1. Quelle est votre occupation?

1.1 Quels sont les différents types d'emploi que vous avez eus?

1.2 Est-ce que vous avez aimé ces emplois?

1.3 Quel est votre revenu annuel?

1.4 Quelle est votre charge familiale?

2. Quel âge avez-vous?

3. Quel est votre dernier diplôme ou quelle est la dernière année du secondaire que vous avez terminée?

3.1 Est-ce que vous avez aimé l'école?

3.2 Pourquoi n'avez-vous pas continué?

3.3 Avez-vous l'intention d'y retourner un jour?

### APPENDICE 3

#### Exemples d'énoncés pour les différents types de motivation<sup>3</sup>

**Question:**            **Qu'est ce qui vous amène à participer aux activités d'un organisme d'éducation populaire?**

<u>Types de motivation</u>	<u>Exemples d'énoncés</u>
amotivation	<p>«Je pensais qu'en venant ici, les intervenants pouvaient régler mon problème.»</p> <p>«Les activités ne correspondent pas à ce à quoi je m'attendais.»</p> <p>«J'apprenais beaucoup avec les premières activités, mais maintenant elles ne m'apportent plus rien.»</p>
Régulation externe :	«On m'a dit de venir ici pour chercher de l'aide.»

---

<sup>3</sup> Ces exemples d'énoncés sont bâtis selon le tableau 1 de Valerand «Exemples d'Énoncés pour Chacune des 7 Sous-Échelles de l'EMS» dans VALLERAND, R., BRIERE, N., *Développement et Validation d'un Instrument de Mesure par Questionnaire de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque d'amotivation pour le Domaine des Sports*, UQAM, 1990, p. 16.

Régulation introjectée : «Les activités sont bonnes pour s'occuper.»

Régulation identifiée : «Les activités m'aident à me prendre en main.»

Motivation intrinsèque : «C'est plaisant de comprendre ce qui m'arrive.»

«Les activités me donnent une satisfaction quand je trouve les solutions moi-même à mes problèmes.»

«Les activités me donnent beaucoup de plaisirs quand j'ai l'impression d'apprendre.»

**BIBLIOGRAPHIE**

- Agruso, Jr., Victor M. 1978. *Learning in the Later Years: Principles of Educational Gerontology*. New York: Academic Press, 149 p.
- Ames Russell et Carole Ames. 1984. *Research on Motivation in Education*, Orlando: Academic Press Inc., 340 p.
- Bandura, A. 1984, *L'apprentissage social*. Bruxelles: Pierre Mardaja, 206 p.
- Coté, Charles. 1993. *Partenariat école communauté manuel méthode et outils*, éditions Guérin.
- DeCharms, Richard. 1984. «Motivation Enhancement in Educational Settings» in *Research on Motivation in Education*, Orlando: Academic Press Inc., p. 275-312.
- Day, H.I., Berlyne, D.E. et D. HUNT. 1971. *Intrinsic Motivation: A New Direction in Education*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada, Ltd., 201 p.
- Deci, Edward. 1980. *The Psychology of Self-determination*. Toronto: Lexington Books, 240 p.
- Deci, Edward. 1975. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press, 324 p.
- Deci, Edward et Richard Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 371 p.
- Dewey, John. 1968. *Experience et education*. Trad. de l'anglais par M. Carroi. Paris: Armand Colin, 147 pages
- Dubé, Louis. 1994. *Psychologie de l'apprentissage*. Saint-Foy: Presses de l'Université du Québec, deuxième édition, 381 p.

Dufresne-Tassé, Colette. 1981a. *Andragogie, Motiver des étudiants: une intervention clinique*. Montréal: Presses université de Montréal, 129 p.

Dufresne-Tassé, Colette. 1981b. *L'apprentissage adulte essai de définition, raisin sec et fleur d'amandier*, Montréal: éditions Études Vivantes, 52 p.

Dufresne-Tassé, Colette. 1981c. *Les tours de main de l'enseignement aux adultes, gastronomie or fricot?*, Montréal: éditions Études Vivantes, 50 p.

Dumont, F., Langlois S., et Y. MARTIN. 1994. *TRAITÉ DES PROBLEMES SOCIAUX*. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture, 1141 p.

Furter, Pierre. 1984. «L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire Problèmes relatifs au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire», in *Études et documents d'éducation*. No. 53, UNESCO.

Ghiglione, Rodolphe, et Jean-François Richard (dir. publ.). 1993. *Bases méthodes épistémologie*. T. 2 de *Cours de psychologie*. Paris: Dunod, 762 p.

Grawitz, Madeleine. 1993. *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Éditions Dalloz, 870 p.

Hautecouer, Jean-Paul. 1990. «Offre généreuse, demande bloquée: le paradoxe actuel de l'alphabétisation» in *Alpha 90 Recherches en alphabétisation*. préparé par la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation du Québec, 489 p.

Huberman, A.M. 1974. *Éducation permanente Comment les adultes apprennent et évoluent*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.

Hull, Glynda. 1993. «Hearing Other Voices: A Critical Assessment of Popular Views on Literacy and Work» in *Harvard Educational Review*. Vol. 63 No. 1 Spring .

- Knowles, Malcolm. 1984. *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston: Gulf Publishing Company, 3<sup>e</sup> édition, 292 p.
- Knox, Alan B. 1977. *Adult Development and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 679 p.
- Korman, Abraham. 1974. *The Psychology of Motivation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 291 p.
- Legendre, Renald. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal: Librairie Larousse, 679 p.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et G. Boutin. 1996. *Recherche qualitative : fondements et pratiques 2<sup>e</sup> édition*. Montréal : Éditions Nouvelles, 130 p.
- Lightbown, Patsy et Nina Spada. 1995. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 135 p.
- Marchand, Louise. 1982. *Introduction à l'éducation des adultes*. Québec: éditions Préfontaine inc., 209 p.
- McCombs, Barbara. 1989. «Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View» in *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice*. New York: Springer-Verlag New York Inc., P. 51-82.
- Miller, Francois . 1984. *L'enseignement aux adultes*. Quebec : Université Laval, Service de pédagogie universitaire, 79 p.
- Monteil, J.Marc. 1989. *Éduquer et former*. p. 122 et 124.
- Nuttin, Joseph. 1980. *Théorie de la motivation humaine*. Paris: édition Presses universitaires de France, 304 p.

M. Ouellette. 1979. «L'éducation populaire au Québec: penser les pratiques», *Revue internationale d'action communautaire éducation populaire culture et pouvoir*.

Pelletier, Luc et Robert Vallerand. 1993. «Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination», dans Vallerand, Robert et Edgar Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: éditions Études Vivantes, p. 252.

Piaget, Jean. 1972. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris: Éditions Denoël, 174 p.

Pine, Gérald et Peter Horne. 1969. «Principes et conditions d'apprentissage dans l'éducation des adultes» in *Adult Leadership*, volume 18, 1969, p. 108 - 134.

Proux, J.-P. 1994. «L'analphabétisme» in *Traité des problèmes sociaux*. Institut québécois de recherche sur la culture, p. 797-817.

Reich, Wilhelm. 1972. *La psychologie de masse du fascisme*. Paris: Éditions Payot, 244 p.

Rogers, Jennifer. 1973. *Adults learning*. Baltimore: Penguin Books, 222 p.

Schunk, Dale H. 1989. «Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning» in *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice*. New York: Springer-Verlag New York Inc., P.90.

Skinner, B-F. 1969. *L'analyse expérimentale du comportement: Un essai théorique*. Bruxelles: Charles Dessart, 406 p.

Spradley, J.P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Wilson, p. 73-99.

Turcotte, Claire. 1992. *Une formation accessible et adaptée, qu'en pensent les adultes et le personnel?*, Rapport d'une recherche menée en éducation des adultes, Québec: Ministère de l'éducation, 259 p.

Vachon, Pierre. 1982. *L'apprentissage adulte, un plaisir?* Rouyn: Centre d'études universitaires d'Abitibi- Temiscamingue, 30 p.

Vallerand, Robert, Blais, M., Briere, N. et L. Pelletier. 1989. *Construction et Validation de l'Échelle de Motivation en Éducation*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 35 p.

Vallerand, Robert. 1994. *Les fondements de psychologie sociale*. Boucherville: éditions Gaëtan Morin, 888 p.

Vallerand, Robert et Nathalie Brière. 1990. *Développement et Validation d'un Instrument de Mesure par Questionnaire de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque d'Amotivation pour le Domaine des Sports*. Montréal: Université du Québec, 43 p.

Vallerand, Robert et Edgar Thill. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: éditions Études Vivantes, 653 p.

Vélis, Jean Pierre. 1990. «Illettrisme et nouvelle alphabétisation» in *Alpha 90 Recherches en alphabétisation*. p. 13 à 30.

Verner, Coolie et Alan Booth. 1964. *Adult Education*. Washington: Center for Applied Research in Education, Inc., 118 p.

Viau, Rolland. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique, 221 p.

Weiner, Bernard. 1980. *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 480 p.

Weiner, Bernard. 1984. «Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application within an Attributional Framework» in *Research on Motivation in Education*, Orlando, Toronto: Academic Press Inc., p. 15-68.

Zimmerman, Barry and Dale Schunk. 1989. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice*. New York: Springer-Verlag New York Inc., 212 p..