

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.

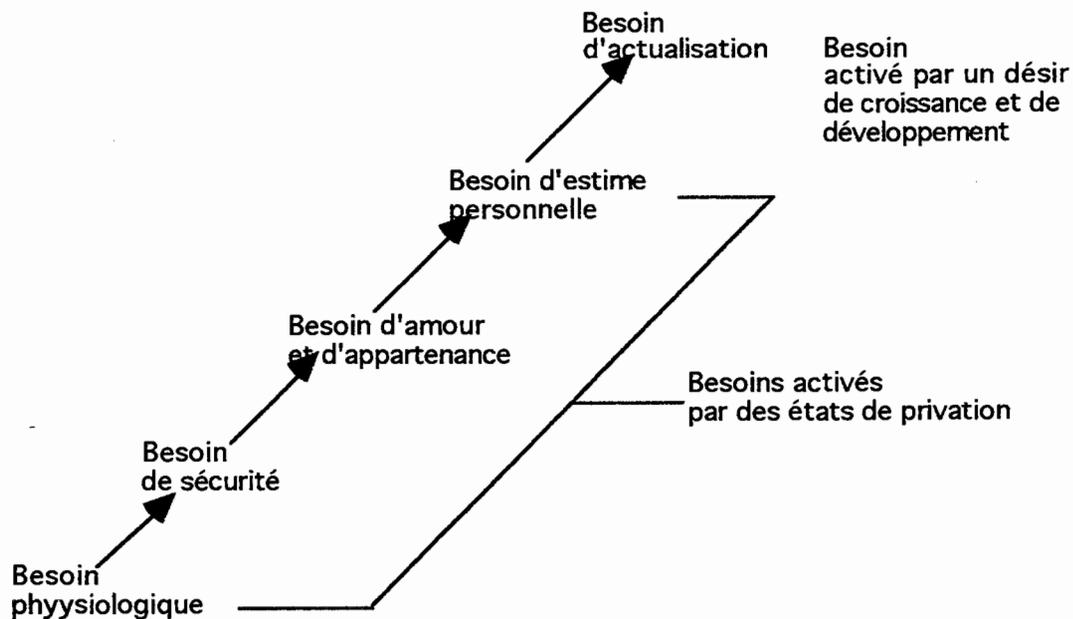


Figure 3.1 La hiérarchie des besoins proposée par Maslow (Tirée de Vallerand et Thill, 1993 p. 242.)

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.

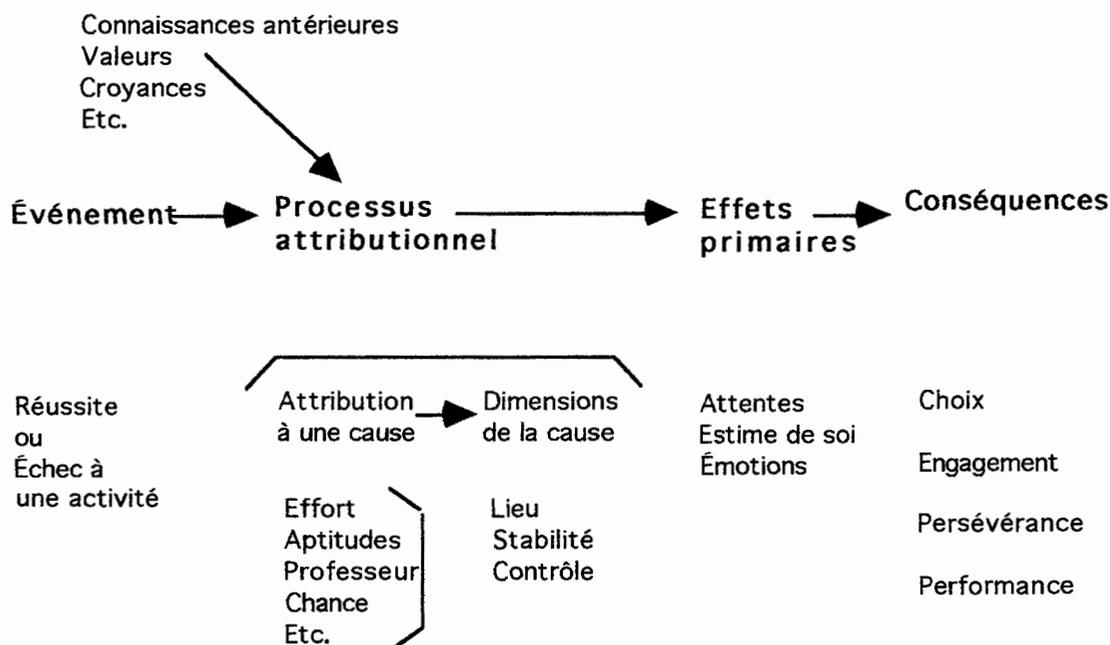


Figure 3.2 La dynamique motivationnelle selon Weiner (Tirée de Viau, 1994, p. 100.)

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.¹

«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...»

¹La 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.

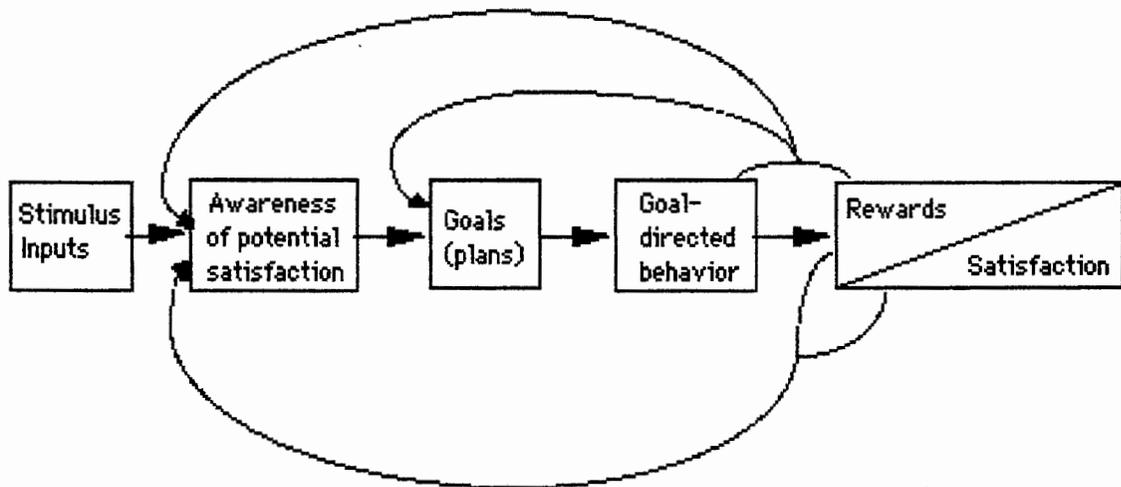


Figure 3.3 Modèle cognitif du comportement motivé (Tirée de Deci, 1975, p. 122.)

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

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 ?