

ARTICLES

ACTIVITÉS ÉDUCATIVES ET LEURS ATTRIBUTIONS

Madeleine Blais
Université de Montréal

Résumé

Cette recherche a pour objet la motivation des adultes à apprendre, sous l'angle spécifique de l'attribution. Elle a pour but d'identifier l'orientation attribuée à des activités éducatives de toute nature menées sous divers modes, par des professionnelles en soins infirmiers. Les raisons pour apprendre et celles du choix du mode d'apprentissage ont été analysées en termes d'attribution. Les résultats indiquent que lorsqu'il s'agit des objets d'apprentissage, les énoncés d'attribution sont le plus souvent internes alors que lorsqu'il s'agit des modes d'apprentissage, ils sont le plus souvent externes. Le profil des répondantes indique que toutes expriment selon les objets et les modes d'apprentissage, des attributions internes et externes; si une proportion importante (40%) des répondantes semblent avoir un centre de causalité interne, une proportion égale n'a pas d'orientation claire.

Abstract

This research is on the motivation of adults to learn, from an attributional point of view. It sought to identify the orientation of the attribution in learning activities of all nature run by a group of female professionals who were using different modes of learning. The reasons for learning and those for the choice of specific modes of learning have been analyzed in terms of attribution. The results indicate that attribution is more often internal when considering learning themes, and more often external when expressing choices of modes of learning. The profile of the respondents shows that all of them express internal or external attributions depending of the object and mode of learning; if a high percentage (40%) of the

respondents seems to have an internal locus of causality, an equal proportion does not have a clear orientation.

Introduction

Chez l'adulte, apprendre est une activité parmi d'autres; elle peut être continue ou sporadique, spontanée ou fortement encouragée mais rarement imposée. Pourquoi l'adulte continue-t-il d'apprendre après avoir quitté les bancs de l'école obligatoire? Pourquoi choisit-il d'apprendre sur tel sujet? Pourquoi choisit-il tel mode d'apprentissage?

Malgré les nombreuses recherches menées au cours des 25 dernières années, notre compréhension du phénomène ne progresse que lentement. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation; d'abord l'absence de consensus chez les psychologues de la motivation sur une théorie générale de la motivation humaine. Il y a aussi qu'en éducation des adultes, les recherches ont surtout porté sur la motivation à **participer** et sur les facteurs qui empêchent la participation; et sur ce point, comme le note Cross (1981), il y a absence de consensus chez les chercheurs sur une façon de définir la participation. L'emphase des études sur la motivation à participer a fait en sorte qu'il y a très peu d'études sur la motivation à apprendre, si bien qu'on en est venu à prendre l'une pour l'autre. Or apprendre et participer sont deux phénomènes distincts.

La présente étude, de type exploratoire, s'est inspirée de la théorie de l'attribution pour analyser les raisons pour apprendre chez un groupe de femmes.

La théorie de l'attribution

Il existe de nombreuses théories de la motivation, plus d'une quarantaine selon Madsen (1974). Celles qui ont attiré l'attention des chercheurs en éducation des adultes sont la théorie du champ de force de Lewin combinée à celle de Maslow (Miller, 1967), la théorie de l'accomplissement de Atkinson et Feather (Dubin, 1970), la théorie du niveau d'aspiration d'Escalona et de Festinger (Buttedahl, 1974; Burgess, 1976), la théorie des besoins de Maslow (Boshier, 1977), la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et

Ajzen (Grutelueschen et Caulley, 1977; Ray, 1979; Pryor, 1990) et la théorie de la curiosité épistémique de Berlyne (Rossing et Long, 1981). La théorie de l'attribution, bien que considérée comme "pierre angulaire dans la construction d'une théorie de la motivation et des émotions" par Weiner (1986), ne semble pas avoir attiré l'attention.

Par théorie de l'attribution, nous entendons "l'étude des perceptions causales, où l'attribution réfère à la perception ou à l'inférence de causalité" (Kelley et Michela, 1980).

Les théories de l'attribution se sont développées à compter des écrits de Heider (1958) sur la psychologie naïve et particulièrement sur la notion de causalité phénoménale. La causalité phénoménale réfère à l'impression subjective qu'ont les individus qu'il existe un lien entre deux ou plusieurs objets ou événements. Ainsi, les individus cherchent des liens de causalité lorsqu'ils sont en contact avec leurs semblables et, constate Heider, certaines personnes ont tendance à attribuer leurs comportements à des causes extérieures à elles alors que d'autres les attribuent à elles-mêmes. "L'homme de la rue fait donc une distinction fondamentale entre causalité personnelle et causalité impersonnelle" (Heider, 16). La différence dans la perception de la causalité produit des disparités dans l'expérience affective de la personne, dans ses attentes futures et dans ses comportements. Par exemple, la différence est importante entre croire que l'on a réussi un examen difficile parce que l'on a travaillé ou parce que la chance s'est manifestée. C'est ce que la personne croit qui est important, c'est cela qui influence directement ses réactions écrit Heider (1958, 173). Ce sont donc les attributions et les conséquences de ces attributions qui constituent le coeur de la théorie de l'attribution; elles jouent, croit-on, un rôle central dans le comportement humain. Elles constituent la compréhension que la personne a de la structure causale du monde, donc sont des déterminants de son interaction avec le monde (Kelley et Michela, 1980).

Cette théorie a été adoptée par de nombreux chercheurs de l'école cognitive qui l'ont interprétée de diverses façons si bien qu'aujourd'hui on parle des théories de l'attribution qui représentent trois grands courants.

Un premier courant est celui de Rotter (1966, 1975). Dans le contexte d'une théorie générale de l'apprentissage social, Rotter a identifié les attentes, la valeur des renforcements et la situation psychologique comme étant des variables importantes pour prédire un comportement. Les expériences antérieures déterminent les attentes d'un renforcement particulier; le comportement, dans une situation donnée, est fonction des attentes de renforcement et de la valeur accordée à ce renforcement. L'accent mis par Rotter sur le renforcement dirige l'attention sur le résultat du comportement plutôt que sur les antécédents ou le comportement lui-même. Selon cet auteur, ce sont les attributions quant aux renforcements qui sont des indicateurs, et c'est surtout la valeur accordée au renforcement qui est déterminante du comportement (Rotter, 1975). Ces attributions sont de deux types: interne et externe. Elles expriment un centre de contrôle ("locus of control") interne lorsque la personne croit qu'un renforcement découle de son comportement ou d'une caractéristique personnelle relativement permanente. Elles expriment un centre de contrôle externe lorsque la personne perçoit le renforcement comme n'étant pas entièrement de son ressort, c'est-à-dire comme résultant de la chance, du destin, ou du contrôle d'autres personnes (Rotter, 1966).

Un second courant, représenté par deCharms (1977), s'intéresse à l'attribution du comportement ou de l'action elle-même. En réponse à la question du **pourquoi** d'un comportement ou d'une action, la personne peut se percevoir comme étant déterminée par ses propres choix (causalité personnelle), ou encore comme étant poussée à agir par des forces extérieures qu'elle ne contrôle pas (causalité impersonnelle). Chacune de ces perceptions a des conséquences importantes. La personne qui se perçoit comme étant à l'origine de ses comportements, a l'impression de contrôler sa vie, elle prend la responsabilité de ses actes parce qu'ils procèdent de son libre arbitre et elle en assume les conséquences. L'autre vit plutôt passivement, dans l'attente d'événements qui viendront changer le cours de sa vie et dont elle ne porte pas la responsabilité. Cependant, remarque deCharms "une personne ne peut être continuellement à l'origine de ses comportements comme il est probablement impossible de continuellement subir les événements". Deux facteurs déterminent la façon dont chaque personne perçoit la causalité de ses actions: les prédispositions personnelles et la nature de la situation (deCharms, 1968, 1977).

Le troisième courant de recherche, plus récent, a centré son attention sur "le champ des attributions". Ainsi, certains chercheurs s'intéressent aux liens entre celles-ci et leurs antécédents c'est-à-dire les facteurs comme l'information, les croyances et la motivation, qui amènent le sujet à attribuer un événement particulier à une cause plutôt qu'à une autre. D'autres essaient d'identifier les conséquences des attributions sur les comportements, les émotions et les attentes (Kelley et Michela, 1980).

Parce que les croyances causales sont panculturelles, qu'elles existent de tout temps et qu'elles ont une signification dans l'adaptation du comportement, les attributions causales pourraient devenir le pivot d'une théorie de la motivation (Weiner, 1986), d'où notre intérêt pour cette théorie.

Le cadre conceptuel

L'adulte choisit généralement les activités éducatives dans lesquelles il s'engage. Il fait ces choix parce qu'il croit qu'elles vont le mener aux résultats désirés. L'adulte fait des choix sur le comment apprendre (mode d'apprentissage), sur le quoi apprendre (objet d'apprentissage) et il peut dire pourquoi il a fait ces choix. Ses perceptions sont d'importants facteurs de causalité de ses comportements. Les **raisons évoquées** pour expliquer ses choix sont l'expression d'une connaissance privée, personnelle et sont considérées comme l'expression subjective de certains éléments de la motivation à apprendre. Elles constituent un premier niveau d'explication, de conceptualisation.

Cependant les raisons évoquées sont nombreuses, leur catégorisation est nécessaire. Une des trois dimensions importantes de la structure causale, comme l'indique Weiner (1986) est le "centre de causalité" qui peut être interne ou externe, les autres dimensions étant la stabilité et le niveau de contrôlabilité des causes. La catégorisation dans l'une ou l'autre des dimensions est considérée comme un deuxième niveau d'explication, de conceptualisation. L'analyse des raisons évoquées selon la dimension "centre de causalité" devrait nous permettre de répondre aux questions suivantes:

1. Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage différent-elles, en termes de causalité, de celles évoquées pour le choix des modes d'apprentissage?

2. Chez une même personne, le centre de causalité varie-t-il?

Par **objet d'apprentissage** nous entendons les huit catégories de Johnstone et Rivera (1965), soit les apprentissages reliés 1) au travail; 2) aux hobbies et loisirs; 3) à la religion, à la morale et à l'éthique; 4) à l'éducation générale; 5) à la vie domestique et familiale; 6) au développement personnel; 7) à l'actualité et aux affaires publiques; et 8) autres.

Par **modes d'apprentissage** nous entendons les diverses formes que peuvent prendre les activités d'apprentissage. Trois éléments permettent de distinguer entre divers modes (Kleis *et al.*, 1974; Blais, 1983), ce sont: 1) l'intentionnalité de l'apprenant; 2) la présence ou l'absence de systématisation de l'apprentissage; 3) la reconnaissance (attestation ou autre) de l'apprentissage par un organisme officiel. Ces éléments, identifiés par les répondants, permettent de définir trois modes: formel, nonformel et informel. Le mode formel est celui offert par une institution dont la fonction première est l'enseignement. L'apprentissage est organisé de façon systématique avant et/ou au cours de l'activité qui est assurée d'une reconnaissance officielle. L'intention première de l'apprenant dans ce contexte est d'apprendre. Le mode nonformel est celui où l'apprentissage est organisé de façon systématique avant et/ou au cours de l'activité et où l'intention première de l'apprenant est d'apprendre. En outre, si l'activité est offerte par une institution d'enseignement, elle ne donne lieu à aucune attestation ou crédit. Le mode informel est celui où l'intention d'apprendre de l'apprenant est secondaire, ou encore, son intention est première mais l'apprentissage n'est pas organisé de façon systématique. Ces modes comportent des sous-modes selon que l'activité est structurée ou provoquée par un objet (enseignement programmé, par exemple), par une autre personne, par un groupe, par un organisme ou par l'apprenant lui-même.

Le **centre de causalité** est défini en fonction de la provenance de la responsabilité de l'action; il réfère à la perception qu'a un individu d'être ou de ne pas être la cause, l'origine de son choix. Il est inféré à partir des énoncés formulés par des personnes

interrogées sur le pourquoi du choix des objets d'apprentissage et du choix des modes d'apprentissage. Une étude préliminaire a permis de constater que quatre catégories étaient nécessaires pour contenir tous les énoncés: le centre de causalité interne, externe, mixte et une catégorie résiduelle.

Le centre de causalité est interne lorsque, dans l'énoncé de raison, la personne attribue son intérêt, son comportement à elle-même, c'est elle qui a cherché à savoir sur le sujet ou c'est elle qui a choisi librement ou a recherché le mode d'apprentissage. L'énoncé de raison est formulé de sorte qu'on peut lui attribuer l'origine de son comportement. Le centre de causalité est externe lorsque, dans l'énoncé, la personne attribue son intérêt, son comportement à un facteur extérieur auquel elle réagit; l'objet d'apprentissage ou le mode d'apprentissage s'est imposé de lui-même ou il a été imposé par une personne, un événement, une situation. Le centre de causalité est mixte lorsque, dans l'énoncé, la personne attribue son intérêt, son comportement d'apprentissage ou le choix du mode d'apprentissage à la fois à elle-même et à un facteur extérieur. La catégorie résiduelle recueille les énoncés qui ne peuvent être classés dans les catégories précédentes.

La méthodologie

La population cible est constituée de professionnelles en soins infirmiers en exercice dans divers milieux: centre hospitalier, centre d'accueil, santé communautaire, formation professionnelle. Les répondantes, au nombre de 40, ont été recrutées sur une base volontaire. Ce sont des femmes qui ont 25 ans et plus, pour une moyenne de 33 ans. Elles habitent majoritairement (68%) en milieu urbain. Leur formation initiale est de niveau collégial et seulement 35% ont poussé plus avant leur formation. Toutes travaillent, les unes à plein temps (75%) et les autres à temps partiel.

Quarante entrevues individuelles, semi-structurées d'une durée moyenne de 2,5 heures ont permis d'identifier les activités éducatives des répondantes au cours d'une période de 12 mois. Pour chacune des activités, les répondantes ont été invitées à dire "pourquoi elles avaient choisi d'apprendre sur le sujet et pourquoi elles avaient choisi le mode d'apprentissage".

Une analyse de contenu des énoncés a été réalisée par l'auteure. Le travail de catégorisation a été soumis à l'appréciation successive de cinq juges; la familiarité avec le phénomène étant recommandée (Krippendorff, 1980), des étudiants en psychologie, familiers avec la théorie de l'attribution, ont été recrutés. Des instructions précises leur ont été données quant à la codification et au processus de validation. Un consensus de 80% a été retenu.

Les résultats

Nous présentons les résultats dans la séquence suivante: l'orientation de l'attribution en fonction des objets d'apprentissage et en fonction des modes d'apprentissage, puis le profil général des répondantes quant à leurs attributions.

Les objets d'apprentissage et leurs attributions

Les répondantes ont identifié 186 activités éducatives qui ont généré 477 énoncés de raisons reliés au choix des objets d'apprentissage.

Les résultats qui apparaissent au TABLEAU 1, indiquent que les énoncés attribuant le choix de l'objet d'apprentissage à la personne (causalité interne) sont proportionnellement (N = 269:56%) plus nombreux que ceux exprimant une causalité externe (N = 160:33%). Les énoncés d'attribution mixte sont peu fréquents, à peine 4% (N = 19) et ceux n'incluant pas une référence au centre de causalité, 6% (N = 29).

On voit aussi dans ce tableau, la répartition des énoncés selon l'objet d'apprentissage. On peut constater qu'à l'intérieur de chaque catégorie d'objets d'apprentissage, les répondantes s'attribuent le choix de ces apprentissages dans une proportion plus élevée, la causalité interne étant exprimée dans des proportions variant entre 45% et 84% alors que la causalité externe n'est exprimée que dans des proportions variant entre 3% et 42%. Deux catégories ont des écarts moins larges entre la causalité interne et la causalité externe, ce sont les activités d'apprentissage reliées au travail et celles reliées à l'actualité et aux affaires publiques. Enfin, la causalité externe est plus souvent évoquée pour ces deux catégories que pour les autres.

TABLEAU 1**Proportion des énoncés selon les objets d'apprentissage
et selon le centre de causalité**

objets reliés à (N = énoncés)	causalité interne % (N = 269)	causalité externe % (N = 160)	causalité mixte % (N = 19)	autre % (N = 29)
au travail (N = 239)	50	42	3	5
aux hobbies et loisirs (N = 31)	84	3	0	13
à la religion (N = 0)	-	-	-	-
à éduc. gén. (N = 58)	74	22	2	2
à vie domestique et familiale (N = 63)	54	25	11	10
au dév. pers. (N = 33)	61	30	9	-
à l'actualité (N = 20)	45	40	-	15
divers (N = 33)	52	36	3	9

Si l'on définit une orientation des attributions comme étant celle qui recueille plus de 50% des énoncés exprimés, l'examen du TABLEAU 1 indique qu'à l'exception des activités reliées au travail

et à l'actualité, c'est la causalité interne qui détermine le plus souvent les choix. Elle semble être davantage présente lorsqu'il s'agit d'activités reliées aux hobbies et loisirs (84%), à l'éducation générale (74%) et au développement personnel (61%).

Il y a donc des variations dans le centre de causalité selon les objets d'apprentissage. Certaines activités d'apprentissage, notamment celles reliées au travail et à l'actualité, semblent plus perméables à la causalité extérieure. Cette constatation concernant les activités d'apprentissage reliées au travail n'étonne pas puisque des pressions sont faites, tant par les employeurs que par la corporation professionnelle, pour une mise à jour continue des connaissances. La deuxième constatation concernant les activités reliées à l'actualité et aux affaires publiques s'expliquerait par le fait que les événements s'imposant à l'actualité, on se sentirait poussé à faire des apprentissages pour mieux les comprendre.

Les modes d'apprentissage et leurs attributions

Les 186 activités d'apprentissage, réparties en modes, ont généré 434 énoncés d'attribution. Les résultats présentés au TABLEAU 2 indiquent que les énoncés d'attribution externe sont proportionnellement plus nombreux (202: 47%), signifiant que le mode d'apprentissage s'est imposé ou a été imposé par une personne, un événement ou une situation. Une attribution interne a été exprimée dans 37% (N = 164) des énoncés alors qu'une attribution mixte n'a été exprimée que dans une proportion de 7% (N = 28). Aucune attribution n'apparaît dans 9% (N = 40) des énoncés.

Ce tableau indique aussi que c'est l'attribution externe qui est exprimée le plus souvent lorsqu'il s'agit des modes formel (51%) et nonformel (49%), alors que pour le mode informel, le centre de causalité interne est proportionnellement plus présent avec 49% des énoncés. Les énoncés mixtes sont exprimés dans une proportion un peu plus élevée pour le mode informel (9%) que pour les deux autres modes.

Si, comme nous l'avons fait plus haut, nous définissons une orientation de l'attribution comme étant celle qui recueille plus de 50% des énoncés exprimés, l'examen du TABLEAU 2 indique que seul le mode formel présente un profil clair d'attribution externe.

TABLEAU 2

**Proportion des énoncés selon le mode d'apprentissage
et le centre de causalité**

modes (N = énoncés)	causalité interne %	causalité externe %	causalité mixte %	autre %
	(N = 164)	(N = 202)	(N = 28)	(N = 40)
Formel (N = 45)	38	51	7	4
Nonformel (N = 307)	35	49	6	11
Informel (N = 82)	49	37	9	6

Il est intéressant de noter que ce mode, qui est celui imposé par les institutions d'enseignement, et où les apprenants ont peu de pouvoir, s'attire malgré tout des attributions internes dans une proportion assez élevée (38%). Un examen plus poussé des sous-modes de ce mode, indique que la causalité interne est perçue lorsque c'est un objet, type enseignement programmé, ou le groupe qui structure l'activité.

Les attributions exprimées varient donc en fonction des modes d'apprentissage; les modes formel et nonformel semblent susciter davantage d'attributions externes. Les attributions internes s'expriment lorsque un objet, un groupe, ou la personne elle-même a structuré l'apprentissage. Que le mode formel favorise davantage des attributions externes n'étonne pas; ce n'est que le reflet d'une réalité connue en éducation des adultes où généralement l'adulte choisit l'objet de son apprentissage mais où il n'a que rarement prise sur le mode d'apprendre et ce, malgré tous les discours théoriques sur la capacité de l'adulte de gérer ses activités éducatives. Si le modèle traditionnel de l'enseignement magistral est remplacé, par exemple par un enseignement

programmé, ou encore par une participation du groupe-classe à la structuration de l'activité éducative, la perception du centre de causalité s'intériorise.

Orientations attributives des personnes

Nous avons aussi voulu savoir si le centre de causalité variait chez une même personne. Le TABLEAU 3 nous permet de constater que toutes les répondantes perçoivent tantôt une causalité interne, tantôt une causalité externe, et à l'occasion, une causalité mixte. Seulement quinze répondantes (39%) n'ont jamais évoqué de raisons faisant référence à un centre de causalité mixte.

Nous avons voulu pousser plus loin l'examen des données et voir si nous pouvions identifier une orientation pour un type ou l'autre d'attribution. Si nous considérons qu'une personne présente une orientation attributive lorsque 50% et plus de ses énoncés appartiennent à une catégorie voici ce que nous constatons.

D'abord, lorsqu'il s'agit de l'attribution des objets d'apprentissage, 25 personnes se perçoivent plus souvent comme étant à l'origine de leurs choix, quatre évoquent plus souvent des raisons extérieures et onze ne présentent pas une orientation définie, c'est-à-dire qu'elles se répartissent entre les différentes catégories d'attribution dans des proportions inférieures à 50%.

Lorsqu'il s'agit de l'attribution des modes d'apprentissage, huit expriment un centre de contrôle interne, treize ont plutôt tendance à percevoir le mode comme s'étant imposé ou comme ayant été imposé par une personne, un événement ou une situation, et 18 ne présentent pas de tendance.

Si nous tentons de faire le profil global des répondantes, c'est-à-dire si nous regroupons les raisons évoquées pour le choix de l'objet et du mode d'apprentissage pour constituer les raisons qui ont motivé l'engagement dans l'activité éducative (objet + mode) d'une part, et si nous définissons une orientation comme précédemment, nous constatons, au TABLEAU 3, que 16 répondantes (40%) se perçoivent plus souvent comme étant à l'origine de leurs activités éducatives, et huit (20%) ont tendance à attribuer plus souvent leurs choix à un facteur extérieur. Par ailleurs, seize personnes (40%) ne présentent pas une orientation telle que nous l'avons

TABLEAU 3

Les attributions internes, externes, mixtes exprimées pour le choix des objets et des modes d'apprentissage par chaque répondante

rép.	interne			externe			mixte			autre			total N
	obj.	mode	%	obj.	mode	%	obj.	mode	%	obj.	mode	%	
1	9	5	50	4	5	32	-	-	-	4	1	18	28
2	15	8	56	7	5	29	3	2	12	-	1	2	41
3	2	-	33	1	2	50	-	-	-	-	1	17	6
4	6	1	27	7	10	65	1	-	4	-	1	4	26
5	3	-	30	3	1	40	-	-	-	2	1	30	10
6	4	3	39	4	5	50	-	-	-	2	-	11	18
7	5	5	37	6	6	44	1	2	11	2	-	7	27
8	4	2	40	3	5	53	-	-	-	-	1	7	15
9	3	4	64	2	-	18	1	-	9	1	-	9	11
10	10	3	57	-	9	39	1	-	4	-	-	-	23
11	12	6	46	2	12	36	1	1	5	2	3	13	39
12	6	9	75	2	1	15	1	-	5	1	-	5	20
13	5	5	42	7	5	50	-	-	-	-	2	8	24
14	1	2	43	1	2	43	1	-	14	-	-	-	7
15	3	2	29	2	4	35	1	4	29	1	-	6	17
16	9	9	67	4	4	30	1	-	4	-	-	-	27
17	11	7	51	7	6	37	1	-	3	2	1	9	35
18	6	2	44	2	4	33	-	2	11	-	2	11	18
19	4	3	41	6	3	53	-	1	6	-	-	-	17
20	10	2	39	10	8	58	-	1	3	-	-	-	31
21	11	7	46	4	10	36	4	-	10	-	3	8	39
22	1	7	27	8	6	47	-	3	10	1	4	17	30
23	10	3	34	7	10	45	-	3	8	2	3	13	38
24	9	5	67	1	5	29	-	1	5	-	-	-	21
25	3	1	24	5	4	53	-	1	6	2	1	18	17
26	3	-	21	2	7	64	-	-	-	2	-	14	14
27	8	6	61	3	4	30	-	-	-	1	1	9	23
28	7	1	42	4	6	53	-	-	-	1	-	5	19
29	5	2	50	2	3	36	-	1	7	-	1	7	14
30	12	3	44	4	9	38	-	2	6	-	4	12	34
31	2	2	67	1	-	17	-	-	-	-	1	17	6
32	9	2	52	4	5	43	-	-	-	1	-	5	21
33	8	12	74	3	4	26	-	-	-	-	-	-	27
34	9	4	57	6	2	35	-	-	-	-	2	9	23
35	8	5	52	3	5	32	-	3	12	1	-	4	25
36	10	10	49	9	8	42	1	1	5	-	2	5	41
37	5	2	35	6	6	60	-	1	5	-	-	-	20
38	12	7	61	2	5	23	1	-	3	1	3	13	31
39	4	3	58	3	2	42	-	-	-	-	-	-	12
40	5	4	56	3	4	44	-	-	-	-	-	-	16

définie. Ainsi, 60% des répondantes ont une orientation motivationnelle et chez celles-ci, 66% l'expriment en termes de causalité interne.

Un examen plus poussé des réponses pour chaque activité indique que les répondantes ont tendance à évoquer pour une même activité, des raisons qui appartiennent à au moins deux catégories d'attribution: interne et externe. Ceci suggère que la décision de poursuivre une activité d'apprentissage résulte d'une combinaison de raisons (intrinsèques + extrinsèques) et non d'un seul type de raisons (intrinsèques ou extrinsèques).

Discussion

Cette étude exploratoire a permis de vérifier qu'il est possible de traduire les raisons évoquées pour le choix d'un objet ou d'un mode d'apprentissage en terme de centre de causalité. Il est clair que les raisons évoquées ne sont pas des états motivationnels, cependant comme l'indique deCharms (1968), la motivation étant quelque chose que la personne connaît de l'intérieur, elle peut être inférée par l'observation de la personne et aussi, par l'analyse de l'expression verbale de sa volonté.

La théorie de l'attribution est intéressante en éducation des adultes, notamment parce qu'elle postule que la personne sait pourquoi elle agit et qu'elle seule peut dire pourquoi. C'est en partie ces raisons qui l'incitent à agir, à apprendre. Les trois dimensions de la structure causale identifiées par Weiner (1986): le centre de causalité, la stabilité et le niveau de contrôlabilité des causes, pourraient nous permettre de mettre en lumière un volet de la structure causale de l'apprentissage chez les adultes. Il nous faudrait développer un outil qui, non seulement irait chercher la perception du centre de causalité (interne, externe, mixte) mais aussi, permettrait l'analyse de la stabilité (stable, instable) des causes et leur contrôlabilité.

Il serait également possible d'examiner l'influence de l'attribution sur l'apprenant adulte au moment où il s'engage dans une activité éducative: se perçoit-il vraiment comme l'agent premier de son apprentissage? Ses attributions influencent-elles ses buts, ses attentes en termes d'apprentissages et de supports pédagogiques? Influencent-elles l'utilisation qu'il fait de ses apprentissages? Le

besoin de pousser plus avant les recherches dans ce domaine est évident et cette étude, dans sa forme actuelle, ne constitue qu'une étape préliminaire. Ces recherches, sans aucun doute, enrichiraient les premiers chaînons du modèle COR (chain-of-response) proposé par Cross (1981), que sont notamment, l'autoévaluation, les attitudes face à l'éducation et l'importance des buts et des attentes.

Références

- BLAIS, M. (1983). *Les typologies en éducation des adultes: Reflets d'une réalité en évolution*. Montréal: La Librairie de l'Université de Montréal.
- BOSHIER, R. (1977). Motivational orientations re-visited: life-space motives and the educational participation scale. *Adult Education*, 27 (2), 89-115.
- BURGESS, P. (1971). Reasons for adult participation in group education activities. *Adult Education*, 22 (1), 3-29.
- BUTTEDAHL, K.B. (1974). *The determinant of level of aspiration and its association with participation in adult education*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University.
- CROSS, K.P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey Bass.
- deCHARMS, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- deCHARMS, R. (1977). Students need not be pawns. *Theory into Practice*, 16 (4), 296-301.
- DUBIN, S.S. (1970). Motivational factors in professional updating dans S.S. Dubin (éd.) *Professional obsolescence*. Boston: Lexington Books, 35-48.
- GRUTELUESCHEN, A.D., CAULLEY, D.N. (1977). A model for studying determinants of intention to participate in continuing professional education. *Adult Education*, 28 (1), 22-37.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- JOHNSTONE, J.W., RIVERA, R.J. (1965). *Volunteers for learning*. Chicago: Aldine.
- KELLEY, H.H., MICHELA, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- KLEIS, R.J. et al. (1974). *Case studies in non formal education*. East Lansing: Institute for International Studies in Education. Michigan State University (Eric: ED 100 775).
- KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MADSEN, K.B. (1974). *Modern theories of motivation*. Toronto: John Wiley & Sons.
- MILLER, H.L. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston University.
- PRYOR, B.W. (1990). Predicting and explaining intentions to participate in continuing education: An application of the theory of reasoned action. *Adult Education Quarterly*, 40 (3), 146-157.

- RAY, R.O. (1979). Determinants of intention to participate in continuing professional education: An empirical investigation. *AERC Proceedings*. Ann Arbor, 68-74.
- ROSSING, B.E., LONG, H.B. (1981). Contributions of curiosity and relevance to adult learning motivation. *Adult Education*, 32 (1), 25-36.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychology Monograph*, 80 (1), 1-28.
- ROTTER, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (1), 56-67.
- WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.