

Fondements psychosociaux des motifs de participation académique des adultes : regard sur la recherche

Gilles Gosselin

Volume 18, numéro 3, 1992

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900741ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900741ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gosselin, G. (1992). Fondements psychosociaux des motifs de participation académique des adultes : regard sur la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 339–354. <https://doi.org/10.7202/900741ar>

Résumé de l'article

La recherche sur les motifs de participation des adultes à leur propre éducation a d'abord étudié les motifs en rapport à un ensemble de variables plutôt extérieures à la personne pour ensuite s'intéresser à leurs fondements psychosociaux. On présente les étapes de ce courant de recherche, quelques instruments dont il s'est servi, et ses représentants les plus impliqués, tout en faisant ressortir l'intérêt grandissant pour les réalités psychosociales comme fondements des motifs.

Fondements psychosociaux des motifs de participation académique des adultes: regard sur la recherche

Gilles Gosselin
Étudiant de 3^e cycle
Université de Montréal

Résumé — La recherche sur les motifs de participation des adultes à leur propre éducation a d'abord étudié les motifs en rapport à un ensemble de variables plutôt extérieures à la personne pour ensuite s'intéresser à leurs fondements psychosociaux. On présente les étapes de ce courant de recherche, quelques instruments dont il s'est servi, et ses représentants les plus impliqués, tout en faisant ressortir l'intérêt grandissant pour les réalités psychosociales comme fondements des motifs.

La recherche sur les motifs de participation des adultes à leur propre formation a pris beaucoup d'ampleur en andragogie durant ces dernières décennies. Un grand nombre de recherches ont été effectuées sur la participation des adultes à des activités d'apprentissage et de formation (Houle, 1961; Litchfield, 1965; Douglah et Moss, 1968; Tough, 1968; London, 1970; Douglah, 1970; Berry, 1971; Burgess, 1971; Morstain et Smart, 1974; Dickinson et Clark, 1975; Grotelueschen et Caulley, 1977; Boshier, 1971*b*, 1973, 1976, 1978, 1983; Scanlan et Darkenwald, 1984; Boshier et Collins, 1985; Garrison, 1987, 1988). On a réussi à découvrir des liens entre les motifs de participation et diverses caractéristiques démographiques et socio-économiques des adultes (Boshier, 1978; Dickinson et Clark, 1975). Au fond, ce qu'on cherchait, c'était le plus souvent le profil de l'adulte «typique» (Johnstone et Rivera, 1965). La question des caractéristiques psychologiques ou psychosociales qui sous-tendent les motifs restait cependant inexplorée.

Les motifs comme signe des besoins

D'où vient tout cet intérêt pour les motifs de participation des adultes à leur formation? Pourquoi la recherche des motifs? Il semble qu'un tel intérêt a été suscité par l'importance de bien connaître les besoins des adultes en ce qui a trait à leur formation. En effet, la démarche de discernement des besoins devrait constituer la première étape dans l'élaboration des programmes d'apprentissage destinés aux adultes; ceci ressort de façon constante de l'ensemble des écrits en andragogie (Houle, 1961; Tough, 1968; Monette, 1977;

Knowles, 1980). Or, les chercheurs en andragogie se rendent compte qu'il est souvent difficile pour les adultes de concevoir clairement et d'exprimer précisément leurs besoins au début d'une activité éducative. L'adulte est souvent moins conscient de ses besoins que de ses motifs d'apprentissage (Boshier et Peters, 1976; Knowles, 1980). Souvent, ce n'est qu'à la fin de l'activité que l'adulte, lors d'un retour en arrière, prend conscience des besoins qui l'habitaient au départ. Berry (1971) et Boshier (1976) ont fait ressortir le rapport entre les besoins des adultes en ce qui a trait à leur formation, et les motifs de leur participation à des activités éducatives. L'étude des motifs de participation des adultes à des activités d'apprentissage se présente donc au fond comme un effort pour cerner de façon plus adéquate la question d'importance capitale des besoins d'apprentissage des adultes (Cross, 1979, p. 112).

Houle (1979) affirme que le sujet le plus discuté parmi les éducateurs d'adultes est celui des motifs d'apprentissage des adultes. L'intérêt pour les motifs de participation persiste et ceci dans une grande variété de domaines de l'éducation des adultes. On voit par certaines monographies plutôt récentes, comme celles de Cross (1981) et de Wlodkowski (1985), ainsi que par d'autres études (Clayton et Smith, 1987; Beder et Valentine, 1990) que la question des motifs qui animent les adultes dans leur formation permanente intéresse encore les andragogues. On croit que si on pouvait établir un rapport entre ce que les adultes recherchent comme formation (leurs motifs) et l'état du développement psychosocial de leur personnalité, les planificateurs en formation permanente seraient mieux avertis et plus à même de concevoir et d'offrir des activités éducatives qui collent au réel; ils rejoindraient ainsi les gens au point où ils en sont dans leur cheminement et les aideraient davantage à faire face aux conflits non résolus du passé.

Deux techniques de cueillette des données: l'entrevue et le questionnaire

Pour faire ressortir comment la recherche des motifs de participation académique des adultes s'est de plus en plus intéressée aux réalités psychologiques qui sous-tendent les motifs, il est utile de s'arrêter un peu aux deux techniques dont on s'est habituellement servi pour la cueillette des données, l'entrevue et le questionnaire, afin de mieux apprécier la valeur de chacune et leur apport à la recherche dans ce domaine.

On serait peut-être porté à penser que l'entrevue (d'ordre qualitatif) se prête mieux que le questionnaire (d'ordre quantitatif) à une recherche des fondements psychosociologiques des motifs. Cependant, tel n'a pas été le cas dans le courant de recherche qui nous intéresse: les études principales au moyen de l'entrevue ont, tout comme celles au moyen du questionnaire, cherché à explorer les motifs pour eux-mêmes et en rapport à des variables extérieures à la personne, sans trop de référence explicite aux réalités psychologiques sous-jacentes (Boshier, 1977).

Certains chercheurs ont préféré l'entrevue. C'est le cas de Houle (1961). Après une série d'entrevues intensives auprès de 22 adultes, il a discerné trois types de motivation. Le premier type comprend ceux qui sont orientés vers un but (*goal-oriented*): pour eux, l'apprentissage est un moyen de réaliser des buts précis. Le deuxième type comprend ceux qui sont orientés vers l'activité elle-même (*activity-oriented*). Ils découvrent dans l'apprentissage un sens qui n'est pas nécessairement lié au contenu ou au but du cours. Enfin, le troisième type comprend ceux qui sont orientés vers la connaissance elle-même (*learning-oriented*). Toutefois, ces trois types ne sont pas toujours purs. On pourrait plutôt les représenter comme trois cercles intersectés. L'accent de chaque sous-groupe est cependant clairement reconnaissable. Le travail de Houle (1961) s'est avéré fondamental pour la recherche postérieure, où il fait figure de pionnier. En effet, le plus grand nombre des études qui ont suivi, sur les motifs de participation des adultes à des activités d'apprentissage, se sont ou bien inspirées des résultats de Houle pour formuler leurs instruments de recherche (Sheffield, 1964; Boshier, 1971*a*), ou bien se sont référées à lui en faisant remarquer que leurs propres résultats ressemblaient, d'une façon ou d'une autre, aux classifications fondamentales de Houle (Boshier, 1971*b*; Burgess 1971; Boshier et Collins, 1985).

Tough (1968) a aussi employé la méthode de l'entrevue avec 35 candidats, dans le but d'identifier les motifs qui animent l'adulte d'une façon consciente au moment où il s'engage dans un projet d'apprentissage et en poursuit la démarche. Sa recherche a démontré que l'étudiant adulte typique cite six raisons pour commencer un projet d'apprentissage et sept pour le poursuivre.

L'entrevue est donc un des types de cueillette des données qui, dans le domaine des motifs de participation des adultes, a pu faire avancer les connaissances. Le travail de Houle (1961) a créé une typologie des apprenants adultes, selon le genre de motifs qui les anime. Celui de Tough (1968) a fait ressortir la complexité de la motivation à apprendre chez les adultes. L'entrevue a permis une étude en profondeur des motifs, sans toutefois chercher explicitement à établir des liens entre ceux-ci et les réalités psychologiques sous-jacentes. De plus, l'entrevue intensive de nature qualitative exige un fort investissement en énergie et en temps, et ne peut s'appliquer qu'à des groupes restreints de sujets.

D'autres chercheurs ont cependant préféré le questionnaire. De fait, la plupart des études sur les motifs ont été effectuées au moyen du questionnaire. Celui-ci présente habituellement une série de motifs et le répondant indique, par une pondération appropriée, jusqu'à quel point chacun de ces motifs l'a influencé dans sa propre décision de participer à l'activité éducative. Au début, certains de ces questionnaires étaient brefs et n'indiquaient que de grandes classes de motifs. L'exemple classique est la recherche de Johnstone et Rivera (1965) qui a exercé beaucoup d'influence par la suite.

L'avantage du questionnaire, c'est qu'il permet d'atteindre de grandes populations. Par contre, si le nombre de motifs proposés par le questionnaire est trop restreint, la description de la population-cible demeurera nécessairement sommaire. Ce fut le cas du questionnaire de Johnstone et Rivera (1965), qui ne contenait que huit motifs. Les auteurs ont tout de même pu le soumettre à un ensemble de 2 845 adultes.

Les chercheurs ont par la suite été incités à concevoir des questionnaires plus élaborés afin de recueillir une information plus complète. La difficulté de les traiter constitue cependant l'inconvénient des longs questionnaires. On a donc dû inventer des moyens plus appropriés d'analyse des résultats, en groupant les motifs selon leur affinité, pour les considérer comme des facteurs globaux de la motivation. C'est ainsi que l'analyse factorielle est apparue dans la recherche sur les motifs de participation.

Surtout depuis l'entrée en scène de l'analyse factorielle, la recherche a porté sur les groupes de motifs ou les facteurs de motivation. Il est reconnu (Burgess, 1971, p. 17) qu'un groupe de motifs (ou un facteur) constitue un indice plus valide des intérêts et besoins des adultes dans leur recherche d'activités éducatives qu'un seul motif isolé, sans lien évident avec l'ensemble. Les variables auxquelles on a relié ces motifs sont demeurées de nature plutôt démographique, socio-économique et socioculturelle, donc extérieures à la personne elle-même: par exemple, les frais de scolarité (Boshier et Baker, 1979), le décrochage scolaire (Sainty, 1971; Garrison, 1987, 1988), le niveau de scolarisation (Douglass et Moss, 1968; Utendorf, 1984), la classe sociale (London, 1970), le sexe, l'âge et le type de programme (Morstain et Smart, 1974; Robineault, 1981), la pratique religieuse (McKenzie, 1978; Scanlin, 1981), la profession (Sovie, 1972; O'Connor, 1979), l'aliénation et la marginalité (McKenzie, 1978) et les modes de participation antérieure (Scanlin, 1981). Pour obtenir une description des adultes qui désirent parfaire leur formation, on a procédé plutôt par le biais des conditions extérieures et des circonstances de leur vie.

Il faut remarquer, cependant, que c'est au moyen d'un questionnaire, l'*Education Participation Scale* (EPS) (Boshier 1971a, 1982), qu'on a enfin le plus fait avancer les connaissances des fondements psychologiques des motifs, comme on le verra par la suite.

L'analyse factorielle des motifs d'apprentissage

Bien que l'analyse factorielle ne soit pas une technique de cueillette des données mais plutôt de leur traitement, elle a cependant influencé la cueillette des données en permettant au chercheur d'inscrire un plus grand nombre d'éléments au questionnaire. L'analyse factorielle peut ensuite regrouper les motifs qui s'apparentent. Un plus grand nombre d'éléments au questionnaire permet d'élargir l'éventail de l'information recueillie, mais l'analyse factorielle qui

discerne les groupes de motifs redonne une vue plus synthétique de ces motifs au chercheur.

Boshier (1976) relève que trois instruments ont été conçus et employés pour étudier les motifs d'apprentissage des adultes au moyen de l'analyse factorielle. Il s'agit du *Continuing Learning Orientation Index* (CLOI) (Sheffield, 1964), le *Reasons for Education Participation Scale* (REP) (Burgess, 1971) et l'*Education Participation Scale* (EPS) (Boshier, 1971a, 1982). Ces instruments comportent des caractéristiques communes: ils sont composés d'un nombre d'éléments qui tentent de refléter toute la gamme des raisons qu'un adulte pourrait invoquer pour s'inscrire à une activité éducative. Pour chacun, le répondant indique jusqu'à quel point le motif présent a joué sur sa propre décision. Ensuite, par le procédé de l'analyse factorielle, on regroupe en facteurs distincts les motifs qui sont reliés entre eux, réduisant ainsi leur pluralité à un nombre plus commode.

Le CLOI a servi à cinq recherches qui ont donné des résultats comparables: après analyse factorielle, les 58 éléments du questionnaire ont été ramenés à cinq et parfois à six groupes de motifs ou facteurs de motivation (Sheffield, 1964; Stauffer, 1966; Bennett, 1968; Sovie, 1972; Dickinson et Clark, 1975). Les cinq facteurs de motivation qui ressortaient le plus souvent étaient le désir de connaître, le désir de relations interpersonnelles et sociales, le désir d'atteindre un but soit personnel, soit social, et le besoin de croissance personnelle.

Le REP a servi à deux recherches (Burgess, 1971; Grabowski, 1972). Dans la première, les 70 éléments du questionnaire ont été réduits à sept facteurs ou groupes de motifs auxquels les résultats de la seconde peuvent facilement se relier: le désir de connaître, d'atteindre un but personnel, social ou religieux, de participer à une activité sociale, de s'évader ou de se conformer à des exigences.

C'est l'EPS qui a été employé le plus souvent, et ceci dans des domaines culturels et académiques des plus variés. Dans un tableau, Boshier et Collins (1985) présentent 54 recherches faites au moyen de l'EPS entre 1968 et 1982, auprès d'un total de 13 442 répondants. Les auteurs affirment qu'en tout, au moins 80 chercheurs ont fait usage de l'EPS, et qu'environ 60 000 participants provenant d'un bon nombre de régions du globe et d'un éventail de cultures y ont répondu. C'est au moyen de cet instrument qu'ont été effectuées la plupart des recherches qui ont tenté de découvrir des liens entre les motifs et les réalités psychologiques. Nous présentons quelques-unes de ces recherches.

Motifs et déterminants d'ordre psychologique

Dans un premier temps, nous faisons ici état de quelques études qui ont préparé le terrain pour un examen plus approfondi des facteurs psychologiques qui sous-tendent les motifs de participation académique des adultes. Dans un deuxième temps, nous présentons certaines des études qui, plus tard, ont été

effectuées au moyen de l'*Education Participation Scale* (EPS) (Boshier, 1971a, 1982): celui-ci est le questionnaire qui a le mieux servi la recherche des fondements psychologiques des motifs de participation académique des adultes.

Les précurseurs

Depuis Boyd (1961), certaines recherches dans le domaine des motifs de la participation des adultes à l'éducation permanente ont mentionné l'existence de facteurs psychologiques. Cependant, le sens qu'on attribuait au terme «psychologique» demeurait assez vague et semblait se reporter à tout ce qu'on peut qualifier de subjectif, comme les traits personnels, les styles d'apprentissage, les attitudes et les besoins individuels.

Boyd (1961) a étudié la motivation fondamentale (*basic motivation*) des adultes inscrits à des programmes non crédités. Il définissait la motivation fondamentale comme le désir de surmonter une crise née de l'interaction entre l'organisme et son milieu psychosocial. Parce qu'il voulait découvrir les réalités psychologiques qui sous-tendent cette motivation, il s'est servi d'un cadre de nature psychologique, basé sur les étapes de la théorie d'Erikson (1950) de la personnalité.

Il reconnaissait que même si on ne peut pas observer directement le désir de surmonter une crise, on peut tout de même observer les processus dans lesquels l'individu est engagé. Il était d'avis qu'en observant ces processus, on pouvait connaître les crises que l'organisme était en train de vivre et, ainsi, étudier la motivation fondamentale de l'adulte.

Dans le but d'obtenir la mesure du développement de l'individu en termes des huit crises d'Erikson (1950), Boyd (1961) a émis deux postulats: d'abord que la résolution ou la non-résolution des enjeux vécus aux étapes déjà traversées par l'individu deviendra manifeste dans les conversations de l'individu. Par exemple, une personne qui a eu de la difficulté à résoudre (ou à intégrer) le conflit «confiance-méfiance» fera référence à ces attitudes dans ses conversations, et ceci d'autant plus souvent que les difficultés sont encore sérieuses. L'auteur a ensuite postulé qu'un nombre élevé de références à ces attitudes au cours des conversations dénote l'existence d'un problème et qu'un compte peu élevé dénote une certaine résolution du conflit ou le fait que l'individu n'a pas encore atteint l'étape en question.

Dans sa recherche, l'auteur a employé la méthode de l'entrevue avec 60 personnes, dont 65 % se situaient entre les âges de 31 et 50 ans. Il a codé les entrevues de façon à y déceler les indices des divers conflits ériksoniens et il a fait le compte du nombre de références à chaque conflit.

Chez Erikson (1950, 1968), le déroulement des étapes étant en principe séquentiel, hiérarchique et progressif, l'auteur s'attendait donc à ce que les per-

sonnes de son échantillon, vu leur âge, soient aux prises surtout avec les trois derniers enjeux ériksoniens: l'intimité ou l'isolement, la générativité ou la stagnation, l'intégrité ou le désespoir. Or, tel ne fut pas le cas. Dans chacun des cinq groupes d'âge (26-30, 31-35, 36-40, 41-45 et 46-50 ans), la quatrième étape primait, celle de l'industrie-infériorité. La troisième étape, l'initiative-culpabilité, venait en second lieu. Pour les cinq autres étapes ériksoniennes, les différences entre les groupes d'âge n'étaient pas tellement marquées.

L'auteur a ensuite repris les mêmes données, non plus cette fois par groupes d'âge, mais selon les types de cours auxquels les personnes s'étaient inscrites. Il a encore remarqué la prédominance de la quatrième étape, celle de l'industrie-infériorité. Cependant, il a trouvé la cinquième étape, l'identité-confusion d'identité, au second rang.

L'auteur a dû conclure que ces adultes inscrits à ces cours non crédités semblaient être affectés d'un retard du développement de leur personnalité, lorsque celui-ci est mesuré selon Erikson (1950). Il trouve cependant plus d'homogénéité dans les profils lorsque les personnes sont groupées par types de cours plutôt que par intervalles d'âge. Il a cependant pris soin d'indiquer les limites de ses résultats, qu'il explique par un échantillon non réduit et restreint à un seul milieu d'apprentissage.

Knox et Videbeck (1963) mentionnaient eux aussi le besoin d'étudier la participation à la lumière de ses antécédents aussi bien psychologiques que sociaux et circonstanciels (*situational*). Tout en reconnaissant qu'on avait déjà tenté, d'une certaine façon, d'expliquer la participation à sa propre formation en termes de maturation et de développement de la personne, ils proposaient leur propre modèle, qu'ils appelaient *patterned participation*; selon ce modèle, la participation à sa formation s'explique par les ressources physiques disponibles, les rôles sociaux proposés ainsi que les «orientations psychologiques» offertes. Ce sont ces dernières qui nous intéressent. On doit cependant préciser que chez ces auteurs, les orientations dites psychologiques ne semblent pas définies de manière aussi spécifique qu'en psychologie. Ce sont plutôt des traits subjectifs généraux qui reflètent certains besoins et styles personnels.

En 1968, Douglah et Moss soulignaient qu'en ce qui concerne la participation, les variables psychologiques n'avaient reçu que très peu d'attention en comparaison des variables démographiques, socio-économiques et socioculturelles habituellement étudiées. Dans une étude sur les modes de participation des adultes de haut et de bas niveaux d'instruction, en plus de huit des variables habituelles, ils introduisent quatre variables nouvelles, qu'ils qualifient de «psychologiques»: l'autosuffisance, la tendance à l'introversion, l'entregent et l'ajustement au métier, qu'ils mettent en relation avec les habitudes de participation. Ils concluent que l'étude de ces variables ouvre des pistes à la recherche (Douglah et Moss, 1968). Ils reprennent la question déjà posée par Knox et

Sjogren (1962), à savoir si certaines caractéristiques psychologiques distinguent l'adulte participant du non-participant. Les conclusions de Douglah et Moss (1968) indiquent que la participation, chez les répondants, peut s'expliquer par deux grandes orientations, l'une d'ordre économique et l'autre reliée à l'actualisation de soi.

Il convient de souligner que ces auteurs font le rapprochement entre ces deux grandes orientations et les deux grandes catégories des besoins selon Maslow (1954), c'est-à-dire les besoins provenant soit d'un désir de s'actualiser, soit d'une déficience à combler. Or, c'est sur une distinction d'ordre psychologique que cette double classification se fonde. Ce rapprochement avec Maslow a, comme on le verra par la suite, inauguré tout un courant de recherche sur les motifs de participation, dont le centre d'intérêt était vraiment psychologique.

La recherche au moyen de l'Education Participation Scale (EPS)

Ce courant de recherche s'est développé surtout au moyen du questionnaire de l'*Education Participation Scale* (EPS), conçu par Boshier dès 1968, publié en 1971 (Boshier, 1971a) et révisé par l'auteur en 1982. Au fil des années, l'EPS a été modifié, tant en vue d'une économie d'éléments qu'en vue d'une meilleure adaptation à des populations variées. Ici, nous présentons les recherches les plus marquantes faites au moyen de l'EPS qui s'orientaient vers une étude des fondements psychologiques des motifs de participation académique des adultes.

Dans une recension des écrits portant sur les motifs de participation, Boshier (1971b) mentionne, en relation avec les travaux de Douglah et Moss (1968), qu'il est très possible que les motifs de participation des adultes se regroupent selon des facteurs psychologiques apparents à la double classification des besoins de Maslow (1954). Haag (1976), au moyen de l'*Education Participation Scale* (EPS) de Boshier (1971a), poursuit l'étude de cette hypothèse et il trouve, effectivement, que les motifs de participation, de manière générale, se regroupent de cette façon. Boshier (1977), avec le même instrument, cherche à pousser plus loin encore sa recherche d'un fondement psychologique aux motifs de participation. Il se tourne de nouveau vers la distinction maslovienne des deux grandes catégories de besoins (besoin de s'actualiser et besoin de combler une déficience) qu'il désigne de façon nouvelle comme *life-chance motivation* et *life-space motivation* (Boshier, 1977). Il croit que la question des motifs est reliée à des états psychologiques et sociaux encore passablement inconnus et qu'il est temps d'explorer leurs fondements psychologiques (Boshier, 1977).

Voici, plus en détail, les études de Boshier (1971b), Haag (1976) et Boshier (1977), avec quelques références à des recherches parallèles.

Boshier (1971b)

Boshier présente les résultats de sa recherche sur les multiples orientations des adultes en ce qui concerne les motifs de participation à leur propre formation. En conclusion de ses analyses, Boshier (1971b) présente un modèle qui s'inspire de la double classification des besoins selon Maslow (1954), ainsi que de certains concepts légués par la physiologie. Il fait l'hypothèse que les participants adultes sont motivés de deux façons prédominantes: soit par des besoins de croissance personnelle, ils recherchent alors l'hétérostase; soit par des besoins issus de déficiences personnelles à combler, ils recherchent alors l'équilibre, ou l'homostase. Boshier (1971b) concède que les groupes de facteurs, tels qu'identifiés par l'EPS, ont besoin de beaucoup d'affinement et peut-être de nouvelles analyses avant de pouvoir en faire ressortir des différences entre la motivation visant à répondre à un sentiment de «déficience» et à un besoin de «croissance».

Boshier (1971b) montre cependant qu'il cherche déjà à dépasser les analyses courantes des motifs et à identifier les réalités psychologiques qui sous-tendent les motifs de participation.

Haag (1976)

En 1971, Boshier avait prévu qu'en affinant davantage l'EPS, on pourrait probablement s'en servir pour distinguer les participants adultes dont les motifs proviennent plutôt d'un désir de croissance personnelle de ceux dont les motifs proviennent plutôt d'une déficience personnelle à combler. Haag (1976) a tenté de vérifier cette hypothèse. Il a administré l'EPS à 240 adultes inscrits à des cours du soir de niveau secondaire offerts à Richmond, en Colombie-Britannique. Par analyse factorielle, il a dégagé les six groupes de motifs suivants: acquérir une compétence professionnelle; se préparer à rendre service à la communauté; assurer l'évasion-stimulation; établir le contact social; développer l'intérêt cognitif; répondre aux attentes des autres.

Haag (1976) a fait l'hypothèse que deux de ces groupes indiquent des motifs provenant d'un désir de croissance personnelle: le deuxième, qui porte sur le désir de servir la société, et le cinquième, le désir de connaître. Les autres groupes de motifs proviendraient d'un besoin de combler une déficience personnelle. Boshier (1971b) avait cependant reconnu qu'un motif altruiste pourrait tout aussi bien provenir d'une déficience à combler.

Pour vérifier son hypothèse et établir un rapport entre ces deux grandes catégories de motifs et la personnalité, Haag (1976) a administré à son groupe de répondants deux autres questionnaires: l'*Eysenck Personality Inventory* (EPI) (Eysenck et Eysenck, 1968) pour distinguer le type névrotique du type extraverti, et le *Self-Actualizing Value Subscale* (SAV) de Shostrom pour mesurer le concept maslovien d'actualisation de soi. Le SAV est une des échelles

du *Personal Orientation Inventory* (POI) de Shostrom (1963). Haag (1976) fait l'hypothèse que les répondants dont les résultats sont bas dans l'échelle de l'état névrotique (EPI) et élevés quant à l'actualisation de soi sont motivés par des besoins de croissance personnelle, tandis que les répondants dont les résultats sont à l'inverse sont motivés à combler des déficiences personnelles. Pour certains groupes de motifs présentés par l'EPS, l'hypothèse a été vérifiée. Par exemple, les groupes de motifs relatifs à l'évasion-stimulation et aux attentes des autres indiquent une motivation issue du besoin de combler une déficience, tandis que le groupe de l'intérêt cognitif indique une motivation à partir d'un désir de croissance personnelle. Haag (1976) s'attendait à ce que le groupe de motifs appelé le «service à la communauté» se rapporte à la croissance personnelle, mais tel ne fut pas le cas: ce groupe a permis de mettre en évidence un besoin issu d'une déficience personnelle à combler.

Boshier (1977)

Après la recherche de Haag (1976), Boshier (1976) fut de plus en plus intrigué par le fait que des éléments psychologiques et des traits de personnalité semblent sous-tendre la question des motifs de participation des adultes. Dans sa recherche publiée en 1971, et encore en 1973, alors qu'il présentait un modèle théorique pour expliquer la participation et le décrochage, il avait exploré la classification, inspirée de Maslow, des besoins divisés en deux grandes catégories: les besoins issus de déficiences et ceux issus de la croissance personnelle. En 1977, à la suite de Haag (1976), il poursuit la même hypothèse.

Il appelle maintenant *life-chance motivation* la motivation qui est issue d'une déficience à combler et *life-space motivation*, celle qui est issue d'un désir de croissance personnelle. Le but de sa recherche est d'étudier la relation entre un bon nombre de variables sociales et personnelles et les motifs de participation tels que classifiés en *life-chance* ou *life-space*. Il fait l'hypothèse qu'en milieux socio-économiques moins favorisés, c'est la motivation *life-chance* (déficience) qui prime, tandis qu'en milieux plus favorisés, c'est la motivation *life-space* (croissance). Il revient à l'étude de Haag (1976) et il affirme que même si les résultats des questionnaires EPI et SAV ne peuvent pas capter toute la signification de déficience et de croissance, ils peuvent tout de même illustrer de façon suffisamment convaincante que les orientations des motifs sont reliés à des états psychologiques qui ressemblent beaucoup à la description masloviennne de la motivation issue d'une déficience ou d'un désir de croissance.

Pour sa recherche de 1977, Boshier a administré l'EPS à 242 adultes inscrits à des cours du soir offerts par deux écoles secondaires, une commission scolaire primaire et un centre universitaire d'éducation permanente en Colombie-Britannique. À un sous-échantillon de 76 participants, il a administré un second questionnaire pour mesurer toute une gamme de variables personnelles et sociales, telles que l'âge, la participation éducative antérieure, le

métier, le niveau de scolarisation, le cours choisi, le statut civil et le lieu de naissance. Il a identifié cinq groupes de motifs, dont trois indiqueraient une déficience personnelle à combler: l'évasion-stimulation, l'avancement professionnel, et les attentes des autres (Boshier, 1977); les deux autres, l'intérêt cognitif et le service à la communauté, indiqueraient un besoin de croissance personnelle.

Les résultats démontrent que la motivation *life-space* (croissance) semble prendre le pas en fonction de l'élévation du statut socio-économique (Boshier, 1977). Boshier reconnaît que l'attribution des étiquettes *life-space* et *life-chance* aux groupes de motifs de l'EPS demeure fragile et qu'elle requiert des recherches ultérieures, au moyen de mesures plus directes des concepts masloviens eux-mêmes.

Il est très important de noter la conclusion de Boshier à l'effet que les motifs sont plus que des groupes de raisons de s'inscrire: ils semblent plutôt être des manifestations superficielles d'états psychologiques plus profonds qui, à leur tour, sont probablement reliés à des conditions psychosociales selon les divers âges et groupes socio-économiques (Boshier, 1977).

Dans la même recherche, en décrivant la fonction de la variable de l'âge, il avait mentionné l'influence probable de la maturation sur les motifs de participation des adultes à des activités éducatives. Les personnes doivent faire face à des tâches ou à des enjeux qui varient selon les étapes du cycle de la vie et il est probable que ces enjeux soient reflétés dans les motifs d'apprentissage. Boshier (1977) précise que dans le milieu nord-américain, les étapes du cycle de la vie ressemblent beaucoup à celles décrites par Erikson (1950).

D'autres études s'harmonisaient avec cette optique. En conclusion d'une recherche sur les motifs de participation académique des adultes, Morstain et Smart (1977) se questionnaient eux aussi sur l'existence de certains antécédents psychologiques sous-jacents aux divers types de choix de motifs. Chickering (1975) avait présenté une synthèse et une comparaison d'un certain nombre de théories du développement de la personnalité et avait insisté sur le lien entre ce développement et ce qui motive les adultes. On a vu que c'est chez Erikson (1950) que Boshier (1977) croyait entrevoir certains éléments théoriques qui pourraient contribuer à élucider cette relation.

Motifs de participation et développement psychosocial

Les chercheurs les plus impliqués dans la question des motifs de participation des adultes à leur éducation permanente se sont questionnés sur les fondements psychologiques ou psychosociaux de ces motifs. On ne manque pas de pistes pour continuer la recherche dans ce sens. Les réalités psychologiques ou psychosociales peuvent être cernées sous plusieurs aspects. Vers quelle théorie psychologique nous tournerons-nous?

Il existe aujourd'hui une foule de chercheurs qui étudient la personnalité en tenant compte du fait que la personne est toujours en état de développement et en transition entre diverses étapes. Chez les théoriciens du développement psychosocial de la personnalité, mentionnons Havighurst (1972) qui parle de la tâche reliée à l'étape du développement (*developmental task*), Levinson (1978), des saisons dans la vie de l'homme, et Erikson (1950, 1968, 1978), des étapes du développement de la vie. Ces trois derniers décrivent des étapes de développement, mais ils les envisagent sous des angles différents: alors que Havighurst (1972) et Levinson (1978) mettent l'accent sur la tâche spécifique à accomplir aux diverses saisons de la vie, Erikson (1950, 1968, 1978) s'arrête davantage à décrire des qualités ou modes d'être de la personnalité qui émergent et croissent aux diverses étapes. De plus, Levinson (1978) fait porter son étude sur les hommes qui seuls figurent dans ses échantillonnages. Gilligan (1982), par contre, fait ressortir les insuffisances de ces théories par rapport au développement moral de la personnalité féminine, surtout au plan de l'identité. Gould (1978), théoricien plus récent, met en lumière le fait que la façon qu'a l'enfant de voir le monde (*consciousness*) survit dans la façon de voir de l'adulte.

Mais c'est Erikson (1950, 1968, 1978) qui fait figure de pionnier dans l'étude du développement psychosocial de la personnalité. Il a exercé et exerce encore une grande influence dans le domaine. Si jamais on voulait pousser la recherche des fondements psychologiques ou psychosociaux des motifs de participation des adultes à l'éducation, on serait en droit de privilégier la théorie ériksonienne du développement psychosocial. En comparaison avec les théoriciens ci-haut mentionnés, Erikson s'intéresse surtout au développement constitutionnel et qualitatif, c'est-à-dire aux réalités inhérentes à la personne, plutôt qu'à la tâche à accomplir. Erikson décrit le développement de la vie en huit étapes. À chacune de ces étapes, la personne fait face à un enjeu. Elle vit une tension, un conflit ou une crise entre deux pôles qui sont spécifiques à l'étape. Ces tensions, crises ou conflits peuvent être résolus de façon positive ou négative. Un développement sain serait conditionné par une résolution positive des tensions lors des étapes antérieures.

Il faudrait cependant tenir compte des critiques très justes de Gilligan (1982) à l'égard d'Erikson, surtout quant à la pertinence de la description ériksonienne du sens de l'identité chez l'adolescente. Gilligan, Ward, Taylor et Bardige (1988) soutiennent qu'Erikson a été incapable de percevoir la véritable nature de la formation du sens de l'identité chez la femme, parce qu'il a fait toute son expérimentation auprès des hommes. Elles précisent que la recherche sur l'identité devrait s'intéresser non seulement à l'expérience de l'égalité et de l'inégalité, mais aussi à celle de l'attachement et du détachement, afin de mieux rendre compte de la formation de l'identité féminine (Gilligan *et al.*, 1988).

Conclusion

Au terme de cette rétrospective, on est à même de constater l'approfondissement graduel de la recherche sur les motifs de participation académique des adultes dans le sens d'un intérêt croissant pour les fondements psychologiques et psychosociaux de ces motifs. On voit la préoccupation grandissante de Boshier, l'auteur de l'EPS (1971*a*, 1982), à dépasser certaines analyses restreintes des motifs et à pousser la recherche dans la direction des états psychosociaux personnels. À plus d'une reprise il a lancé un appel aux chercheurs, les invitant à dépasser le niveau des variables démographiques et socio-économiques habituellement étudiées en rapport avec les motifs (Boshier, 1973, 1976, 1977). C'est que les motifs de participation proviennent de l'intérieur de la personne elle-même; ils ne trouvent donc pas leur explication adéquate dans des variables extérieures, aussi exhaustive que soit l'étude.

On voit aussi que Boshier, un des chercheurs les plus engagés dans ce domaine, mentionne la théorie d'Erikson comme piste de recherche pour aider à découvrir les fondements de la motivation académique des adultes. Il indique que les étapes ériksoniennes du développement psychosocial pourraient servir de cadre de référence pour approfondir nos connaissances des motifs. Boshier apparaît de plus en plus convaincu que la question des motifs de participation éducative des adultes, question qui le préoccupe depuis des années, est liée à celle du développement psychosocial. La recherche s'ouvre ainsi graduellement à l'existence d'un réseau de facteurs psychologiques et psychosociaux qui sous-tendent les motifs de participation. La trajectoire de la recherche indique ainsi que la théorie ériksonienne du développement psychosocial pourrait s'avérer très fructueuse pour poursuivre l'étude des fondements des motifs de participation des adultes à leur propre formation, compte tenu, cependant, des justes critiques de Gilligan (1982) et de Gilligan *et al.* (1988).

Abstract — This article presents a review of research on adults' motives for participating in continuing education. Following a description of variables related to exterior motives, the author examines motives based on psychosocial development. The author presents a description of the various stages related to this area of research, the instruments used, and some representative studies. He concludes by stressing the increasing interest in examining psychosocial development as a way of examining adults' motives.

Resumen — Los estudios sobre los motivos de participación de los adultos a su propia educación presentan, primeramente los motivos relacionados con un conjunto de variables más bien exteriores a la persona, para luego interesarse a los fundamentos psicossociales de los motivos. Se presentan las etapas de esta tendencia en investigación, algunos instrumentos utilizados, los principales representantes de esta tendencia, realzando el interés creciente por la realidades psicossociales como fundamentos de los motivos.

Zusammenfassung — Die Forschung über die Beweggründe für die Teilnahme Erwachsener an ihrer eigenen Weiterbildung hat diese Motive zunächst global nach eher extrinsischen Variablen studiert, um sich erst danach für die psychosozialen Grundlagen der Motivierung zu interessieren. Es werden die Etappen dieser Forschungstendenz dargestellt, sowie einige dabei verwendete Instrumente, und ihre bedeutendsten Vertreter, wobei man das wachsende Interesse für psychosoziale Realitäten als Grundlage der Motivierung hervorhebt.

RÉFÉRENCES

- Beder, H. W. et Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40, 78-94.
- Bennett, L. R. (1968). *Air force nurses' participation in programs of continuing education as related to selected criteria*. Thèse de doctorat (D. Ed.), Université de Boston, Boston, MA.
- Berry, D. (1971). A multi-phasic motivational paradigm for adult education. *Adult Education*, 22, 48-56.
- Boshier, R. (1971a). *Education participation scale*. Vancouver: Learningpress.
- Boshier, R. (1971b). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21, 3-26.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education*, 23, 255-282.
- Boshier, R. (1976). Factor analysts at large: A critical review of the motivational orientation literature. *Adult Education*, 27, 24-47.
- Boshier, R. (1977). Motivational orientations revisited: Life- space motives and the Educational Participation Scale. *Adult Education*, 27, 89-115.
- Boshier, R. (1978). Relationship between motives for participation in and dropout from adult education. *Psychological Reports*, 43, 23-26.
- Boshier, R. (1982). *Education participation scale*. Vancouver: Learningpress.
- Boshier, R. (1983). *Education inside: Motives for participation in prison education programmes*. [Rapport soumis au solliciteur général du Canada]. Vancouver: Université de Colombie-Britannique.
- Boshier, R. et Baker, G. (1979). Effects of fees on clientele characteristics and participation in adult education. *Adult Education*, 29, 151-169.
- Boshier, R. et Collins, J. B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35, 113-130.
- Boshier, R. et Peters, J. M. (1976). Adult needs, interests and motives. In C. Klevins (dir.), *Materials and methods in continuing education* (p. 197-212). New York: Klevins Publications.
- Boyd, R. D. (1961). Basic motivations of adults in non-credit programs. *Adult Education*, 11, 92-98.
- Burgess, P. (1971). Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult Education*, 22, 3-29.
- Chickering, A. W. (1975). Adult development: Implications for higher learning. In C. E. Cavert (dir.), *Designing diversity '75: Conference proceedings* (p. 203-220). Lincoln, NE: University of Mid-America.
- Clayton, D. E. et Smith, M. M. (1987). Motivational typology of reentry women. *Adult Education Quarterly*, 37, 90-114.
- Cross, K. P. (1979). Adult learners: Characteristics, needs and interests. In R. E. Peterson (dir.), *Lifelong learning in America* (p. 75-141). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dickinson, G. et Clark, K. M. (1975). Learning orientations and participation in self-education and continuing education. *Adult Education*, 26, 3-15.
- Douglah, M. (1970). Some perspectives on the phenomenon of participation. *Adult Education*, 20, 88-98.
- Douglah, M. et Moss, G. (1968). Differential participation patterns of adults of low and high educational attainment. *Adult Education*, 18, 247-259.
- Erikson, E. (1950). *Enfance et société* (7^e éd.). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion.

- Erikson, E. (dir.). (1978). *Adulthood*. New York: Norton.
- Eysenck, H. J. et Eysenck, S. B. J. (1968). *Eysenck personality inventory*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Garrison, D. R. (1987). Dropout prediction within a broad psychosocial context: An analysis of Boshier's congruence model. *Adult Education Quarterly*, 37, 212-222.
- Garrison, D. R. (1988). A deductively derived and empirically confirmed structure of factors associated with dropout in adult education. *Adult Education Quarterly*, 38, 199-210.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C., Ward, J. V., Taylor, J. M. et Bardige, B. (1988). *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gould, R. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. New York: Simon and Schuster.
- Grabowski, S. M. (1972). *Motivational factors of adult learners in a directed self-study bachelor's degree program*. Thèse de doctorat, Université de Syracuse, New York.
- Grotelueschen, A. D. et Caulley, D. N. (1977). A model to study determinants of intention to participate in continuing professional education. *Adult Education*, 28, 22-37.
- Haag, U. F. E. (1976). *Psychological foundations of motives for participation in adult education*. Mémoire de maîtrise, Université de Colombie-Britannique, Vancouver.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks in education*. New York: David McKay.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Houle, C. O. (1979). Motivation and participation with special reference to non-traditional forms of study. In *Learning opportunities for adults. 3 - The non-participation issue* (p. 8-34). Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Johnstone, J. W. C. et Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning*. Chicago, IL: Aldine.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago, IL: Association Press/Follett Publishing.
- Knox, A. B. et Sjogren, D. (1962). Motivation to participate and learn in adult education. *Adult Education*, 12, 238-242.
- Knox, A. B. et Videbeck, R. (1963). Adult education and adult life cycle. *Adult Education*, 13, 102-121.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Alfred Knopf.
- Litchfield, A. (1965). *The nature and pattern of participation in adult education activities*. Thèse de doctorat, Université de Chicago.
- London, J. (1970). The influence of social class behaviour upon adult education participation. *Adult Education*, 20, 140-153.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McKenzie, L. (1978). Non-participation in parish adult education. *The Living Light*, 15, 359-375.
- Monette, M. L. (1977). The concept of educational need: An analysis of selected literature. *Adult Education*, 27, 116-127.
- Morstain, B. R. et Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24, 83-98.
- Morstain, B. R. et Smart, J. C. (1977). A motivational typology of adult learners. *Journal of Higher Education*, 48, 665-679.
- O'Connor, A. B. (1979). Reasons nurses participate in continuing education. *Nursing Research*, 28, 354-359.
- Robineault, P. G. (1981). *Les motifs d'inscription des adultes de la famille formation des maîtres de l'UQAM*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Sainty, G. E. (1971). Predicting dropouts in adult education courses. *Adult Education*, 21, 223-230.
- Scanlan, C. S. et Darkenwald, G. C. (1984). Identifying deterrents to participation in continuing education. *Adult Education Quarterly*, 34, 155-166.
- Scanlan, M. (1981). *Relationship between participation in church sponsored adult education and selected variables*. Thèse de doctorat, Université Temple, Philadelphie, PA.
- Sheffield, S. B. (1964). The orientations of adult continuing learners. In D. Solomon (dir.), *The continuing learner* (p. 1-22). Chicago, IL: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Shostrom, E. L. (1963). *Personal orientation inventory*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

- Sovie, M. D. (1972). *The relationship of learning orientations, nursing activity and continuing education*. Thèse de doctorat, Université de Syracuse, New York.
- Stauffer, R. H. (1966). *Learning orientation priorities of cooperative extension clientele in selected Pennsylvania counties*. Thèse de doctorat, Université de l'État de Pennsylvanie, Philadelphie, PA.
- Tough, A. (1968). *Why adults learn: A study of the major reasons for beginning and continuing a learning project* (Monographs in Adult Education, n° 3). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Utendorf, J. M. (1984). *The motivational orientations of participants in Roman Catholic lay ministry training programs*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.