

Philippe Carré

Motifs et dynamiques d'engagement en formation

Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue

Cet article représente le troisième jalon dans la présentation des résultats d'une étude biennale (1997-1999), réalisée par Interface-Recherche en liaison avec plusieurs grandes entreprises et universités¹, sur le thème des motivations des adultes à l'engagement en formation. Un premier article, intitulé « Motivations et formation d'adultes : état de la question » (Carré, 1997), a fixé le contexte de la recherche, sa problématique, et réalisé une première revue de la question. Un cadre théorique inspiré d'une approche cognitive de la motivation a été tracé, dans lequel un premier modèle des orientations et des motifs d'inscription en formation a été ébauché.

Le second document « jalon » a fait l'objet d'une communication et d'une publication sous le titre *Les motifs d'engagement en formation*, à l'occasion du colloque international de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), qui s'est déroulé à Strasbourg du 22 au 24 janvier 1998. Il s'agissait alors de livrer les premières conclusions de la recherche, à savoir le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement des adultes en formation. Les résultats de ces deux premières étapes seront brièvement repris ci-après.

Philippe Carré est directeur d'Interface-Recherche et professeur associé à l'université des sciences et technologies de Lille (Institut CUEEP). Il dirige la recherche dont il est question ici, avec la collaboration de Fabien Fenouillet, chercheur associé à l'université Rennes 2, Jacques Aubret, professeur à l'université Lille 3, et Emmanuelle Gass, Carine Degallaix et Barbara Mattison, chargées d'étude à Interface-Recherche.

1. EDF-GDF (Service de la formation professionnelle), RATP (Département des ressources humaines), Renault SA (Service formation siège), AFPA (Département recherche et développement). Avec la collaboration du Laboratoire de psychologie expérimentale de l'université Rennes 2 et du Laboratoire Trigone de l'université des sciences et technologies de Lille.

Le présent article représente un nouveau jalon dans la présentation des résultats de la recherche. Il fait état des résultats d'entretiens menés auprès de soixante et un adultes rencontrés sur sept terrains différents au moment de leur engagement dans des processus de formation variés, sous l'effet de dynamiques diverses. Après avoir indiqué les bases du travail, en termes de définitions et de méthodologie, nous passerons en revue l'analyse des motifs et des éléments d'appréciation psychologiques de la dynamique d'engagement des adultes en formation à partir des données de terrain.

Définitions

Pour le sens commun, la motivation représente « ce qui pousse à l'action », c'est-à-dire « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte » (Larousse) ou « la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient » (Robert). Sur le plan scientifique, d'après Vallerand et Thill (1993), le concept de motivation est un construit hypothétique censé décrire « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Selon ces auteurs, coordonnateurs d'un important volume de synthèse sur les approches actuelles de la psychologie de la motivation, ces quatre facettes se résument comme suit :

- le déclenchement indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement ;
- la direction traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié ;
- l'intensité est la manifestation observable de la motivation sur le comportement ;
- la persistance est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps.

Définie de la sorte, la notion de motivation représentera la dimension dynamique du rapport à la formation. Son investigation s'inscrira dans le champ global du rapport à la formation, en se centrant sur ses aspects conatifs, (intentionnalité, volonté, projet...) en complément des aspects cognitifs (perception, mémoire, traitement de l'information...), affectifs (sentiments, émotions, affects...), et leurs sources sociodémographiques (âge, genre, profession, caractéristiques sociales et culturelles) et biographiques (expériences scolaires et parascolaires).

Méthodologie

Un panel qualitatif de 61 personnes a été construit pour réaliser cette seconde phase de la recherche, consistant à modifier si nécessaire, puis à valider le modèle théorique élaboré à partir de la revue de question initiale (Carré, 1997). A ce stade, il convenait que notre population d'enquête reflète la plus grande variété d'origines, de profils et de contextes de formation, afin de donner à nos observations une « surface » d'interprétation suffisante, sans pour autant nous livrer à un échantillonnage systématique qui aurait été largement surdimensionné compte tenu des objectifs à la fois d'exploration et de validation² du modèle initial, qui caractérisent ce stade de la recherche.

2. La mise en relation des variables sociodémographiques et des facteurs de motivation trouvera tout naturellement sa place au cours de la dernière étape de la recherche, prévue pour l'année 1998-1999.

Sans aucune préoccupation de démonstration quantifiée, nous avons donc cherché à construire l'échantillon qualitativement le plus varié possible des situations de formation professionnelle et des publics concernés, dans les limites de nos possibilités d'intervention. Nous avons ainsi rencontré quarante-quatre hommes et dix-sept femmes, âgés de 19 à 54 ans, couvrant l'ensemble des niveaux de qualification (infra-VI à I-II), et occupant des dizaines de fonctions différentes, de l'exécution au management et à la conception, tant dans le secteur industriel que tertiaire. Au moment de l'interview, ces personnes étaient inscrites à des formations de durées très variables (d'une demi-journée à plusieurs centaines d'heures sur une année), selon des scénarios d'inscription qui vont du plus contraint au plus volontaire.

Le tableau ci-après résume les grandes lignes de la composition du panel ainsi constitué.

<i>Terrain n°</i>	<i>Entretiens</i>	<i>Contexte</i>	<i>Formations</i>
1	6 hommes	Unité de production Besoins divers de reconversion de salariés Offre à l'initiative des unités	Culture générale
2	3 hommes	Unité de distribution Demandes individuelles de salariés divers	Qualifiantes techniques
3	10 hommes 1 femme	Centre bus Agents de maîtrise Contenus et modes d'inscription variés	Techniques courtes (10) Professionnelle longue (1)
4	10 hommes 4 femmes	Centre de formation Demandeurs d'emploi de niveaux divers Inscriptions individuelles	Techniques longues
5	12 hommes 2 femmes	Siège grande entreprise Techniciens, ingénieurs et cadres Contenus et modes d'inscription variés	Divers tertiaire Durées et rythmes variés
6	3 hommes 5 femmes	Action d'orientation pour l'insertion Demandeurs d'emploi étrangers Inscriptions via Assedic	Langue française
7	5 femmes	Cadres de la fonction publique d'Etat Modes d'inscription variés	Management Bureautique

Tableau 1. Participants et contexte de l'enquête qualitative

Les entretiens ont été menés selon une orientation non directive, à partir d'une question de départ très large : « Qu'est-ce qui vous a poussé(e) à vous inscrire à cette formation ? ». Chaque entretien a été enregistré (avec l'accord de l'interviewé), puis retranscrit intégralement (l'anonymat de chacun ayant bien entendu été garanti auparavant par l'interviewer), avant d'être analysé par deux chargés d'étude, en « double aveugle ». Les résultats et les catégorisations de chacun des deux analystes ont enfin été croisés pour

permettre la rédaction des présentes conclusions, ainsi que d'une monographie par terrain de recherche, et de contribuer à la préparation de la phase suivante de la recherche.

Les résultats recueillis seront traités à la fois sur le plan du contenu de la motivation (analyse des motifs d'engagement) et du processus (analyse de la dynamique d'engagement).

Le contenu de la motivation : les motifs d'engagement

Dans la perspective retenue ici, les motifs d'inscription en formation sont les « raisons ultimes à la conscience » exprimées par les sujets pour expliquer leur démarche d'inscription en formation. Exprimés sous forme d'objectif, ils traduisent l'objet-but de l'action, c'est-à-dire la finalité du cycle d'action dont la formation fait partie. De ce point de vue, la formation sera plutôt conçue comme un « acte-moyen » au service d'un projet global qui la dépasse (Nuttin, 1987), même si ce statut exclusivement instrumental de la formation, universellement affiché dans les milieux de la formation aujourd'hui, demande à être nuancé dans certains cas.

Deux axes d'orientation motivationnelle

Le modèle descriptif des motifs présenté ci-après a été conçu à partir d'une double distinction, héritée pour partie des travaux fondateurs de Houle (1961) et de ceux, plus récents, de Deci et Ryan (dans Vallerand et Thill, 1993). Nous opérerons ainsi une première répartition entre orientation intrinsèque et orientation extrinsèque d'une part, entre orientation vers l'apprentissage et vers la participation d'autre part.

Orientation intrinsèque/extrinsèque

On établira un premier clivage entre les motifs qui trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation, et ceux qui trouveront leur satisfaction en dehors de la formation elle-même. En d'autres termes, dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation, alors que dans le second, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs. Conformément à la conception de Deci et Ryan, nous nommerons la première série motifs « intrinsèques » et la seconde motifs « extrinsèques ».

Orientation vers l'apprentissage/vers la participation

Un second axe clivant les orientations motivationnelles répartit les motifs d'engagement en formation entre ceux qui visent l'acquisition d'un contenu de formation (connaissances, habiletés, attitudes), donc qui sont centrés sur l'apprentissage de savoirs, et ceux qui visent la participation, c'est-à-dire l'inscription et/ou la présence en formation (Houle, 1961). Dans ce dernier cas, l'inscription en formation est liée à l'anticipation d'un résultat indépendant de l'apprentissage de savoirs.

En combinant ces deux axes, on obtient une répartition en quatre « quadrants » spécifiques, dans lesquels peuvent s'inscrire les motifs d'engagement en formation.

L'ensemble des dix motifs ainsi reconstruit et validé peut être représenté sur le schéma suivant.

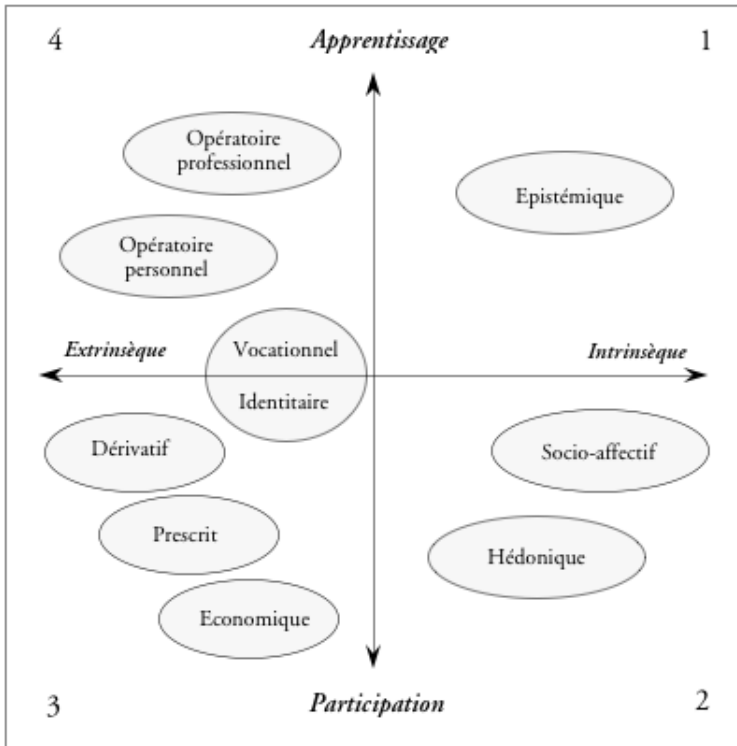


Fig. 1. Orientations et motifs d'engagement en formation

Dans ce cadre épistémologique, les motifs postulés comme porteurs d'engagement des adultes en formation sont répartis entre trois motifs « intrinsèques » et sept motifs « extrinsèques ».

Trois motifs « intrinsèques »

Motif épistémique

Apprendre, s'approprier des savoirs, se cultiver, etc., sont des processus qui trouvent leurs justifications (leurs « renforcements ») en eux-mêmes. Le motif d'engagement est ici lié à la connaissance comme fréquentation d'un « gai savoir », et donc d'un contenu donné, source de plaisir en lui-même. Selon les termes de nos enquêtes, il est question de « goût personnel », de « joie d'avancer », d'aimer le « côté intellectuel des choses », de curiosité, voire de passion d'apprendre ou de savoir. La

motivation est liée au contenu lui-même : « J'aime tout ce qui a trait à l'économie, à la gestion » ; « j'ai toujours été intéressée par les ressources humaines ». Même quand il est teinté de l'influence d'autres motifs, celui-ci est fortement marqué par sa dimension affective : le verbe aimer traverse une majorité des formulations retenues autour de ce motif. Enfin, dans quelques cas, cette passion d'apprendre ou de savoir est orientée vers l'ouverture d'esprit, voire la métacognition : « Le but c'est un peu d'élargir, enrichir, un peu d'ouvrir les œillères qu'on a [...] ça donne de l'oxygène. »

Motif socio-affectif

Il s'agit ici de participer à une formation pour bénéficier de contacts sociaux. Ce sont les conditions sociales de déroulement de la formation qui comptent. Pour répondre à ce motif d'inscription, il faudra que la formation fournisse des occasions d'échange avec d'autres, permette le développement de relations socio-affectives nouvelles, de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer. On parlera de « rencontrer », de « côtoyer », de « discuter », « voir des gens », « communiquer avec les autres », « développer des contacts », « comparer ses expériences ». Qu'il s'agisse de nouvelles rencontres ou de collègues connus, il est question avant tout du plaisir d'être avec d'autres, même si dans certains cas plus rares, le groupe de formation est apprécié comme véritable ressource d'apprentissage : « J'aime bien discuter, le fait de me retrouver en groupe, ça va m'apporter autant que la formation... On va s'entraider, ça va pousser à travailler ».

Motif hédonique

Il s'agit à présent de participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation, de façon relativement indépendante de l'apprentissage de contenus précis. L'« ambiance » et le confort des lieux de formation, le goût pour les outils, matériaux ou documents (du « bibliophile » au « cyberfan ») sont à la base de ce motif. Ici encore, le vocabulaire à connotation affective est largement répandu : on aime « la peinture, les odeurs qui sont assez fortes » ; ou encore « le bois, ça a un côté fantastique, c'est vivant ». Comme cela avait été pressenti par Houle (1961) qui en faisait une de ses trois orientations majeures, l'adulte est souvent attiré par l'activité de formation « en soi », c'est-à-dire pour le plaisir de participer, indépendamment du contenu ; selon les mots de l'un de nos interviewés : « J'ai envie de continuer d'apprendre, donc pourquoi pas l'anglais ? ».

Sept motifs d'ordre « extrinsèque »

Motif économique

Les raisons de la participation sont ici d'ordre explicitement matériel : le fait de participer à une action de formation amènera des avantages de type économique. Ceux-ci peuvent être directs (par exemple les allocations de chômage) ou indirects, par le biais d'avantages matériels à la suite de la formation (ou de la promotion qu'elle accom-

pagne). Ce motif est particulièrement répandu, évidemment, parmi les publics demandeurs d'emploi : « Si j'ai pas de travail, sans stage, sans rien du tout, alors là nous [allons] dans des choses terribles » ; « étant donné que moi je cherche du travail et j'ai pas trouvé, eux [l'Assedic] ils m'ont proposé cette formation ». Chez les salariés, ce motif dénote la menace sur l'emploi, la formation jouant un rôle d'assurance contre la baisse des revenus, ou, bien sûr, l'aspiration à une amélioration des revenus dans les cas de salariés pris dans des dynamiques de formation promotionnelle.

Motif prescrit

Sous des formes discrètes (la pression de conformité sociale, le « conseil » d'un hiérarchique, l'intervention d'une personne influente, etc.) ou explicites (la contrainte d'inscription, prévue par la loi), l'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui, évoquant les dimensions les plus extrinsèques de la motivation. Les termes « obligation », « envoyé », « désigné », « imposé », traduisent les formes les plus explicites de la commande : « On m'a dit : "vous prenez ce stage ou vous êtes radié" » ; « on m'a dit : "tu as un stage à telle date, tu es désigné pour ce stage de cinq jours", j'ai pas été consulté. » Mais on trouve également des formes plus douces de contrainte : « C'est M. X, c'est lui qui m'a dit : "tu verras, cette formation, c'est une formation qui va te servir après, tu vas faire cette formation". » Dans d'autres cas, la pression est combinée à l'absence de contrainte explicite, évoquant les traits de la soumission librement consentie (Beauvois et Joule, 1987) : « On nous demande si on est intéressé mais on n'est pas obligé », jusqu'au cas de l'autocontrainte : « Ca ne m'enchant pas tellement, mais il faut bien en passer par là », dit cet interviewé au sujet du stage qu'il a pourtant choisi « librement ».

Motif dérivatif

C'est à présent l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables qui est visé dans l'inscription en formation. A titre d'exemple, on citera une mauvaise ambiance de travail, des tâches routinières, le manque d'intérêt professionnel, ou, sur un autre registre, une vie affective ou sociale pauvre, des conflits familiaux, etc. Motif « en creux », la dérivation est liée à plusieurs autres motifs : socio-affectif ou hédonique, par exemple. Mais au niveau lexical, ce motif est spécifique. Les verbes récurrents sont ici du registre du mouvement, voire de la fuite : il s'agit de « sortir » de son milieu habituel, de sa « routine », de « changer », de ne pas « rester » à ne rien faire, que ce soit à la maison, ou parfois... au travail. Par exemple : « Ca change de la routine, de toujours rester devant l'écran ou faire toujours la même chose » ; ou encore : « Je vais pas rester à la maison sans rien faire »...

Motif opératoire professionnel

Il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfec-

tionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis. Les formulations des enquêtés tournent autour de la thématique de l'outillage (la formation devient « un outil de travail qui sera mis en application immédiatement »), de la résolution de problème (« C'est parce que j'ai des problèmes, donc je cherche des solutions »), du manque (« Ce qui me manque c'est la dactylo » ; « l'anglais ça me casse les pieds, mais je vais dans des boîtes étrangères, c'est handicapant »). Dans tous les cas, il s'agit de trouver, par la formation, une réponse instrumentale à un enjeu de sa pratique professionnelle. Nous sommes ici dans la fonction classique, officielle, de la formation continue : le développement des compétences.

Motif opératoire personnel

Il s'agit à présent d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes), perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.), toujours dans un but d'action concret et bien identifié. La formation, à la limite de sa fonction déclarée, sert un « intérêt », un « projet », des « besoins », une « curiosité » personnelles, au premier rang desquels figure l'accompagnement scolaire des enfants (« pour rester dans le bain avec eux », « j'essaie de voir si je peux aider mes enfants »). A la limite de dynamiques d'insertion professionnelle et sociale, certaines formulations illustrent l'importance de la formation pour la (sur)vie au quotidien : « Pour remplir les feuilles de maladie et tout ça... » ; « pour aller faire les courses, [lire] le plan de métro, je connais pas. »

Motif identitaire

Acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou à une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles, sous l'angle de l'identification professionnelle, culturelle, sociale ou familiale, à travers le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors (ou à côté) de tout motif économique. Au plan lexical, de nombreuses formulations traduisent un souci de comparaison sociale, à l'intérieur de la cellule familiale (« pour faire comme mon père », « mon fils, il dit : "Papa tu fais des fautes" »), ou dans le cadre du micromilieu professionnel (« me retrouver à un niveau inférieur à mes collaborateurs, c'est pas idéal » ; « pouvoir parler comme tous, comme les collègues, quoi », ou encore : « C'est valorisant de bien connaître son sujet et de pouvoir aider ses collègues »). Au cœur de ces motifs surgit la puissance intégrative de la formation des adultes : grâce à elle, on peut « être quelqu'un de normal », « être à peu près comme tout le monde », « [se sentir] absolument normal ». Selon les termes d'un interviewé, « la formation c'est le moyen d'intégration absolu... C'est ce qui m'a permis d'être bien en France ».

Motif vocationnel

Dans ce cas, il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. La raison de s'engager en formation est centrée sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi (avant ou à côté de sa caractérisation économique, opérationnelle ou identitaire). Le registre lexical est celui de l'emploi : on invoque la carrière, le curriculum vitae, la mobilité, l'avenir professionnel, les opportunités, etc., pour lesquels on cherche à travers la formation « des billes », « une corde de plus à [son] arc », à se ménager « une porte de sortie ». Les diplômes, pris dans cette sémantique vocationnelle, jouent un rôle plus instrumental qu'identitaire. Bien que lié aux motifs « économique » et « identitaire », le motif vocationnel tranche par son horizon temporel plus lointain : selon nos interviewés, « l'avenir n'est jamais garanti », « plus on en sait, plus on a un boulot intéressant », « ce serait dommage de bloquer une future mobilité ».

La première phase de la recherche a ainsi abouti à identifier dans la littérature, puis à valider et à compléter à travers les entretiens de terrain, une liste descriptive des orientations et des motifs d'engagement des adultes en formation. Rappelons que ces motifs et ces orientations ne sont pas exclusifs les uns des autres. Ils entrent toujours à plusieurs en combinaison (à deux au minimum, selon les données de terrain) dans une constellation individuelle originale, et contribuent à la construction de « tableaux motivationnels » personnels décrivant le rapport conatif des sujets à l'action de formation à laquelle ils sont inscrits. Ils ne recouvrent donc pas des caractéristiques stables et univoques, ni de la personnalité, ni du rapport à la formation, ni même du rapport au savoir desdits sujets, mais ils doivent permettre d'apprécier, au temps « t », la dynamique motivationnelle qui régit le mode d'engagement du sujet dans la formation spécifique à laquelle il est inscrit.

Le processus : la dynamique d'engagement en formation

Dans ce cadre théorique, la notion d'engagement en formation saisit la période d'entrée dans la phase exécutoire de la motivation (Nuttin, 1980), soit le passage à l'action (s'inscrire ou participer à une formation, voire accepter de s'y rendre en cas de contrainte). L'engagement en formation recouvre donc les aspects de déclenchement, de direction et d'intensité de la motivation, appréhendés entre la décision d'inscription et le début de la participation aux activités pédagogiques proprement dites.

A la base du modèle théorique sous-jacent à nos analyses empiriques de la motivation à l'engagement éducatif des adultes, on trouve trois concepts issus à la fois des formulations de la motivation selon Deci et Ryan d'une part (Vallerand et Thill, 1993) et selon Nuttin (1980) d'autre part. Ces trois concepts sont le sentiment d'auto-détermination, la perception de compétence et le projet.

Le sentiment d'autodétermination

Le sentiment d'autodétermination est issu des premières formulations théoriques de R. de Charms, selon lesquelles le sujet social a tendance à rechercher l'impression d'être la cause de son comportement, et tire satisfaction de ce sentiment. Recoupant largement les notions de *locus* de contrôle ou de causalité perçue, cette dimension de la motivation traduit une perception subjective de la capacité de choix, ou pour le moins de marge de liberté face à l'action à entreprendre.

Dans le cadre de notre enquête, de nombreux interviewés ont mentionné combien la décision, ou le choix de s'engager dans la formation, avait reposé sur leur propre jugement ou capacité d'initiative : « C'est moi qui me suis débrouillée pour trouver le stage » ; « c'est vraiment une démarche personnelle. » Certaines déclarations fleurissent par ailleurs le volontarisme : « J'ai décidé de la faire parce que c'est ce que je veux faire. » L'autodétermination est parfois présentée comme un principe de vie : « Je crois qu'il faut se fixer un but, c'est impératif. Si on fait quelque chose, il faut voir la direction. »

À l'inverse, plusieurs futurs participants ont insisté sur la détermination externe de leur inscription : « Il m'a inscrit sur le plan de formation et ça s'est fait tout seul » ; « j'ai pas demandé la formation, c'est [X] qui m'a inscrit » ; « c'est mon père qui a poussé »... Un cas limite relativement répandu recouvre des situations où les personnes inscrites en formation ignorent jusqu'au thème du stage : « Je n'ai pas du tout les données du stage [...] On ne peut pas être motivé par un stage quand on n'a pas vraiment les aboutissants, ni le contenu »...

Entre ces deux extrêmes, plusieurs interviewés font état de formes d'engagement qui évoquent irrésistiblement la figure de la soumission librement contrainte développée par les psychologues sociaux (Beauvois et Joule, 1987) : « Oui, on nous demande si on est intéressés mais on n'est pas obligés... » ; voire de la manipulation : « Ils m'ont mis dans la tête exactement ce que j'ai envie de faire pour mon avenir. »

La perception de compétence

Selon Deci et Ryan, la perception de compétence est le second facteur qui influence la motivation à entreprendre une action donnée. Cette notion recoupe les concepts d'expectance de Vroom, ou encore d'auto-efficacité de Bandura. Elle décrit la perception, ici encore subjective, qu'a le sujet de la probabilité de réussir l'action dans laquelle il s'engage.

Dans notre échantillon, de nombreux sujets ont fait spontanément allusion à cette dimension de la dynamique d'engagement dans la formation. La perception de la compétence à suivre la formation peut ainsi être positive, comme dans les formulations suivantes : « C'est tout à fait faisable ... Ça ne m'impressionne pas » ; « j'ai l'assurance de réussir le CAP, compte tenu de mon niveau et de mes capacités techniques » ; « c'est toujours de penser que tu vas y arriver, et moi c'est ça que j'ai pensé toujours » ; « on me le propose, c'est donc que je suis capable. » Une perception d'incompétence prendra *a contrario* les formes suivantes : « Je sais bien que j'arriverai jamais à un tel niveau » ; « je ne me sens pas très habile » ; « l'anglais... Ce qui me fait peur c'est l'anglais. » Dans ce dernier cas, la perception de faible compétence est souvent imputée à la concurrence

avec les stagiaires plus jeunes : « Je suis âgé et ma tête ne marche pas beaucoup » ; « avec les jeunes, avec les BTS, et les niveaux d'étude qu'ils ont [...] on n'a aucune chance même si on révisé [...] on voit bien qu'on n'a pas leur niveau. »

Selon la théorie de référence, la combinatoire du sentiment d'autodétermination et des perceptions de compétence générera des dynamiques variées d'engagement dans l'action, depuis la résignation (et l'amotivation) jusqu'à l'investissement maximal dans l'action par la motivation intrinsèque. Selon Deci et Ryan, besoins de perception de compétence et sentiment d'autodétermination recouvrent des propensions partagées par l'ensemble des sujets sociaux, qui les incitent à s'engager dans des situations stimulantes. De ce fait, ces besoins seraient « des sources importantes de motivation pour l'apprentissage, l'adaptation, l'augmentation des connaissances et des compétences qui caractérisent le développement humain » (Vallerand et Thill, 1993).

Le projet et la représentation de l'avenir

Troisième dimension de la dynamique motivationnelle d'engagement dans la formation, le projet est appréhendé, dans le cadre théorique de cette recherche, à travers trois concepts inférés de la théorie de Nuttin (1980) : la valence des motifs (ou objets-buts), l'instrumentalité de l'acte moyen (ici la formation) et l'horizon temporel de l'action.

La valence du projet est appréciée à travers les expressions traduisant l'importance des motifs dans l'ensemble du cycle d'action, qui mène de l'inscription en formation au but final, en passant par les motifs terminaux ou intermédiaires. Véritable indicateur de la charge affective qui sous-tend le projet, la valence s'exprime au cours des entretiens par le biais de qualificatifs comme « primordial », « important », « stratégique », ou au contraire « secondaire », « accessoire », voire « inutile ».

L'instrumentalité est la perception par le sujet de l'utilité de la formation dans la réalisation d'un projet plus large. Elle s'appréciera d'une part à travers la répartition des motifs d'engagement, entre motifs « intrinsèques », donc indépendants d'un résultat extérieur, et « extrinsèques », c'est-à-dire, précisément, subordonnés à l'obtention d'un gain externe à la formation. Le caractère plus ou moins instrumental de la formation s'exprimera à travers des formulations qui vont de l'assurance (« [Le stage] va me permettre d'être embauché dans six mois ») jusqu'au doute (« je ne peux pas savoir ce que ça va m'apporter » ; « après l'examen, si je l'ai, ce qui m'inquiète ce sont les débouchés »).

Enfin, la temporalité du projet s'exprime dans certaines interviews à travers certaines formulations qui laissent entrevoir une planification de l'action à moyen ou long terme : « C'est un projet sur deux ans qui devrait normalement correspondre, si tout se passe bien, au moment où je devrais avoir ma mutation » ; « dans un certain temps je vais devenir moi-même responsable d'équipe de ligne, et là ces informations [...] peuvent m'être très utiles à ce moment-là ». Bien que sous-jacent à de nombreux témoignages de notre échantillon, la dimension temporelle du projet de formation n'a été exprimée de façon spontanée qu'assez rarement. Pourtant, dans cette recherche, nous faisons l'hypothèse que les représentations de l'avenir, ou la temporalité au sens large, sont un déterminant majeur de la dynamique d'engagement en formation.

Selon le cadre théorique qui structure cette recherche, la dynamique d'engagement en formation des adultes sera donc régie par les trois dimensions du sentiment d'autodétermination, des perceptions de compétence et du projet, lui-même basé sur sa valence, son instrumentalité et sa temporalité. L'analyse des motifs d'engagement, articulée à la compréhension de cette triple dynamique, doit permettre d'apprécier le tableau motivationnel du sujet social lors de son engagement dans une action de formation.

Poursuite de la recherche

Au cours de la dernière phase de la recherche (1998-1999), ce double modèle théorique de l'engagement en formation sera mis à l'épreuve par le biais de l'instrumentation et de l'analyse statistique, grâce à une étude quantitative de validation auprès d'un échantillon d'environ 1 500 adultes inscrits dans des situations de formation variées. Différentes hypothèses, d'ordres sociologique ou psychologique, descriptives et explicatives de la motivation de l'adulte en formation, seront testées, parmi lesquelles celle du caractère prédictif de la dynamique d'engagement eu égard aux résultats terminaux de la formation. Pour ce faire, un instrument d'appréciation des motivations à la formation est en cours d'élaboration. Il comprendra les dimensions et les variables suivantes :

- dimension sociodémographique (huit variables) : âge, genre, niveau de qualification, statut social, situation familiale, catégorie socioprofessionnelle d'appartenance, secteur d'activité, ancienneté dans l'emploi ;
- dimension descriptive des motifs et des orientations, telle que décrite dans le présent document (quinze variables) ;
- dimension psychologique (trois variables) : comme nous venons de le voir, ces variables sont le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence, le projet global (comme variable de synthèse de la valence, de l'instrumentalité et de la temporalité).

Par-delà son utilité dans un cadre de recherche, l'instrument d'appréciation des motivations ainsi obtenu aura trois usages possibles. En tant qu'outil d'autodiagnostic, il pourra contribuer au développement d'approches métacognitives ou « de rémédiation conative » (Chartier et Lautrey, 1992), approches favorables au développement de pratiques d'autoformation (Carré *et al.*, 1997). En tant qu'élément de diagnostic externe à l'usage du formateur, il permettra de disposer d'une représentation globale de la dynamique motivationnelle collective des apprenants avant l'entrée en formation, autorisant des stratégies pédagogiques propices à une bonne gestion des phases initiales de la formation, dont on sait l'importance qu'elles revêtent eu égard à l'ensemble du processus. Enfin, en tant que contribution au système d'analyse des besoins d'une organisation, il permettra de contrebalancer la centration exclusive sur les besoins des institutions prescriptrices, par la prise en compte des motivations des sujets eux-mêmes.

Ces développements potentiels de l'outil d'analyse en cours de construction ne seront possibles qu'à condition de respecter un certain nombre de précautions éthiques,

parmi lesquelles la contrainte d'anonymat dans la passation, faute de quoi la validité de l'outil sera réduite à néant, et les risques de dérive vers une utilisation pronostique à finalités sélectives seront importants (Bellier, 1998).

Bibliographie

- BEAUVOIS, J.L. ; JOULE, R.V. 1987. *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG.
- BELLIER, S. 1998. *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris, Vuibert
- CARRÉ, P. 1997. « Motivations et formation d'adultes : état de la question ». *Revue de psychologie de l'éducation*. Tome II. N° 2 pp. 227-258.
- CARRÉ, P. ; MOISAN, A. ; POISSON, D. 1997. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF.
- CHARTIER, D. ; LAUTREY, J. 1992. « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 21, pp. 27-46.
- HOULE, C. 1961. *The Inquiring Mind*. Madison, University of Wisconsin Press.
- NUTTIN, J. 1980. *Théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF.
- NUTTIN, J. 1987. « Développement de la formation et motivation ». *Education permanente*. N° 88-89, pp. 87-110.
- PELLETIER, L. ; VALLERAND, R. 1993. « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination ». Dans : Vallerand, R. ; Thill, E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris, Vigot.
- VALLERAND, R. ; THILL, E. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris, Vigot.