



HAL
open science

Motifs “ identitaires ” d’engagement en formation et motivation à la formation

Julien Vernet

► **To cite this version:**

Julien Vernet. Motifs “ identitaires ” d’engagement en formation et motivation à la formation. Kabaro, revue internationale des Sciences de l’Homme et des Sociétés, 2005, L’identité et la construction de l’identité dans les îles du Sud-Ouest de l’océan Indien, III (3-4), pp.121-130. hal-03485417

HAL Id: hal-03485417

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03485417v1>

Submitted on 17 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MOTIFS « IDENTITAIRES » D'ENGAGEMENT EN FORMATION ET MOTIVATION A LA FORMATION

JULIEN VERNET

ATER, UNIVERSITE DE LA REUNION, LABORATOIRE CIRCI

Résumé

Partant du constat selon lequel la société réunionnaise est marquée par une forte exclusion de l'emploi, mais aussi à partir des comportements des stagiaires de la formation professionnelle observés par les équipes pédagogiques, cette étude tente de vérifier l'importance des motifs identitaires d'engagement en formation pour l'expression et le développement d'une motivation à la formation. Les projets, les processus motivationnels (auto-détermination, perception de compétence) ainsi que les abandons d'une cohorte de stagiaires inscrits dans un parcours de formation en Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP) ont été analysés et mis en relation avec les motifs identitaires d'engagement en formation. Les résultats mettent en lumière les liens entre processus motivationnels et le contenu identitaire de la motivation. L'étude montre également l'insuffisance d'une forte motivation à l'entrée en formation en terme d'assiduité et d'autant plus dans le cas d'une action d'autoformation en contexte institutionnel telle que celle proposée par les APP.

Mots-clés

Motifs d'engagement – motivation – autodétermination – perception de compétence – identité – autoformation – formation professionnelle.

Abstract

This study takes as its starting points the acknowledged fact that the society of Reunion Island is characterised by high levels of exclusion from employment, as well as the behaviour of trainees undertaking vocational courses, as observed by teaching teams. It attempts to assess the importance of the role played by identity-based motives, within the context of individuals' engagement on training courses, in the expression and development of training motivation. Projects, motivation processes (self-determination, skills perception, etc.) and the high dropout rate amongst trainees registered on vocational courses in Personalised Training Workshops (APP) are analysed and related to the identity-based motives underlying engagement on training courses. The results reveal the connections between motivation processes and the role of identity in motivation. The study also highlights the lack of real motivation at the start of training courses, especially in terms of attendance levels, a factor which is particularly important in the case of self-training programmes within an institutional context such as that offered by the Personalised Training Workshops.

Key-words

engagement motives – motivation – self-determination – skills – perception – identity – self-training – vocational training.

INTRODUCTION

« Les stagiaires ne sont pas motivés ! », « ils viennent en formation mais ils ne veulent pas apprendre ! ». Il n'est pas rare, à l'occasion du pilotage des actions de formation professionnelle, d'entendre de telles déclarations de la part des formateurs ou des responsables de formation. De telles affirmations laissent à penser qu'il existerait des personnes en formation porteuses d'objectifs différents de ceux affichés par l'action de formation.

Sachant que

« (...) La Réunion souffre d'une crise sociale et économique marquée par un taux de chômage de près de 40%, un besoin de reconnaissance identitaire de la créolité dans la communauté française, et un développement inquiétant de l'exclusion sociale qui blesse la solidarité traditionnelle de la population » (Martinez, 2001, p. 85),

nous sommes en droit de nous demander si les personnes qui entrent en formation ne le font pas pour des raisons relevant plus d'une quête d'identité professionnelle et/ou sociale que pour développer des compétences et/ou acquérir des connaissances nouvelles. Enfin, sachant que les motifs d'engagement en formation renvoient à des motivations différentes (Carre, 1998), nous nous demandons quel impact peuvent bien avoir ces motifs identitaires sur la motivation en formation.

Pour répondre à ces interrogations notre cadre conceptuel s'appuie aussi bien sur les processus motivationnels que sur les contenus de la motivation. Les processus motivationnels renvoient au concept de projet et en particulier à la théorie « expectation-valeur » (Vroom, 1964), au concept d'autodétermination de Deci et Ryan (2000) et enfin au concept de sentiment de compétence entendu comme perception d'auto-efficacité (Bandura, 1997). Pour ce qui est des contenus de la motivation nous nous appuyons sur l'étude de Carre (1998) portant sur les motifs d'engagements en formation de centaines d'adultes entrant en formation professionnelle.

De ces apports théoriques, il ressort globalement qu'une perception de compétence « positive » est nécessaire à l'expression d'un sentiment d'autodétermination et à la construction d'un véritable projet individuel de formation et finalement nécessaire à une motivation dans les apprentissages.

Toutefois, si l'on rapproche les travaux de Deci et Ryan (2000) sur les types de motivations et l'autodétermination de ceux de Carre (1998) sur les motifs d'engagement en formation, il semblerait que les motifs identitaires et vocationnels soient les plus puissants en terme de motivation (motivation extrinsèque intégrée) et correspondent à une forte autodétermination. Ceci peut se résumer dans la figure suivante :

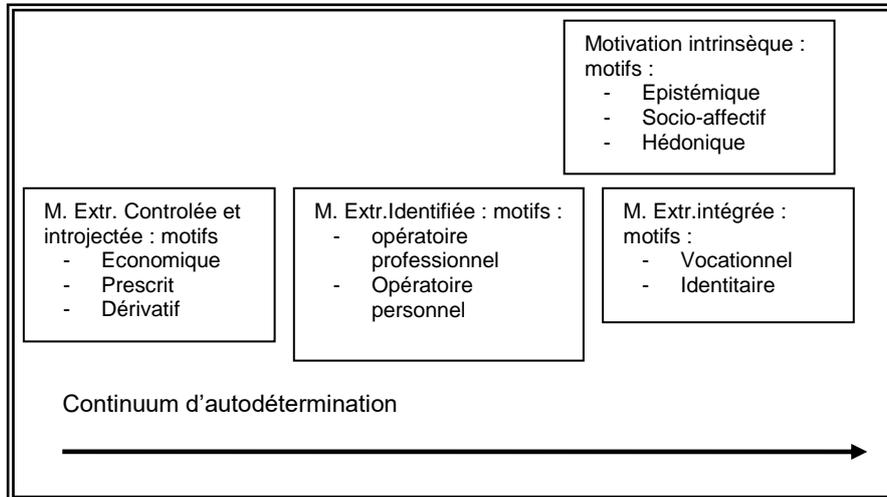


Figure 1 : Motifs d'engagements et autodétermination (Vernet, 2003)

Si nous rapportons ces éléments théoriques à notre objet, il semblerait donc que l'expression d'un motif identitaire soit favorable à la motivation en formation. C'est ce que nous nous proposons de vérifier.

TECHNIQUES ET METHODES

POPULATION

L'étude a porté sur toutes les personnes s'engageant (61 adultes) en formation au cours du mois de juillet 2002 dans quatre Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) de La Réunion. Les APP sont des dispositifs de formation proposant une formation individualisée de remise à niveau dans des matières générales (essentiellement en français et en mathématiques).

METHODES

A partir d'entretiens semi-directifs, nous nous sommes attachés à appréhender les projets des individus à partir des concepts de valence, d'instrumentalité de l'acte moyen et d'horizon temporel développés par Nuttin (1985). Nous avons également appréhendé les deux autres dimensions de la dynamique motivationnelle que sont le sentiment d'autodétermination et la perception de compétence (Deci et Ryan). Au-delà de ces processus motivationnels, nous avons repéré les motifs d'engagements relatifs à une quête identitaire entendue en tant que recherche

d'un statut professionnel (« je viens pour être plombier ») et/ou social (« je viens pour devenir quelqu'un »). Le motif identitaire s'opposant donc à ce que nous avons appelé motif « non identitaire » qui relève des autres motifs identifiés par Carre (1998) (prescrits, dérivatifs, économiques, hédoniques, socio-affectifs, épistémiques, opératoires professionnels et opératoires personnels). Enfin, nous nous sommes intéressés aux abandons.

Nos variables étaient donc les suivantes :

- projet et représentation d'avenir (Valence, Instrumentalité, Expectation) ;
- sentiment d'autodétermination ;
- perception de compétence ;
- motifs d'engagement en formation ;
- abandons.

TRAITEMENT DES DONNEES

Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu catégorielle avec la modalité pour unité d'enregistrement. Les variables et modalités retenues pour notre étude peuvent être schématisées de la manière suivante :

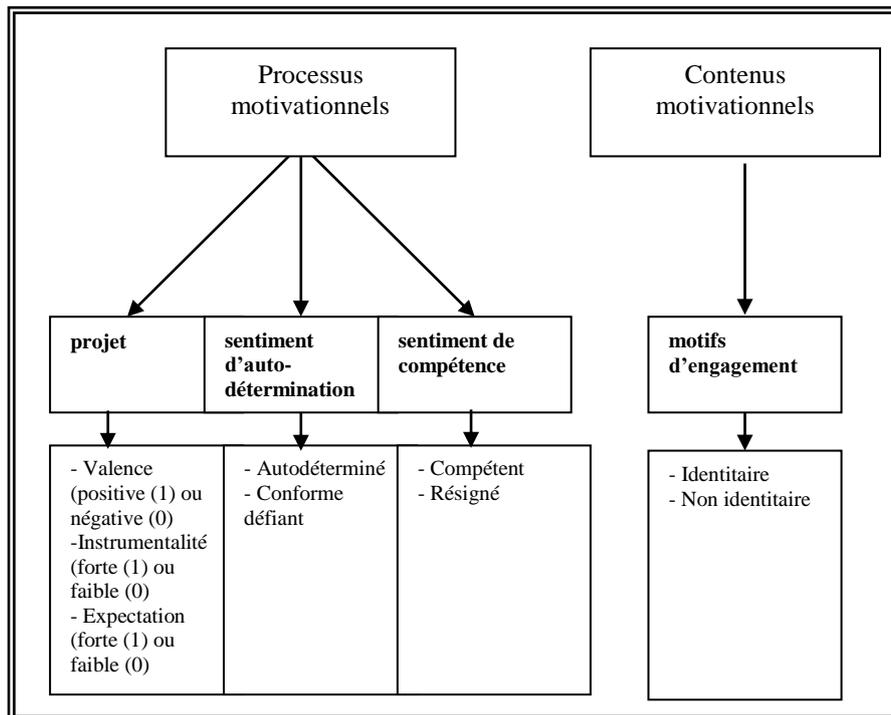


Figure 2 : Tentative d'appréhension des processus et contenus motivationnels

Comme indiqué sur cette figure, nous avons attribué une note à chacune des modalités relatives à la variable projet : si la modalité indique une motivation, nous attribuons la note 1 sinon 0. Le projet est donc jugé « fort » si la note est supérieure ou égale à 2, « faible » dans le cas contraire.

Ce traitement de données nous permet, par conséquent, de modéliser de manière binaire les différentes variables :

Projet fort – Projet faible

Autodéterminée – non autodéterminée

Compétent – Résigné

Motif identitaire – Motif non identitaire

Ce à quoi s'ajoutent les données relatives à l'abandon :

Abandon – non abandon.

Afin de vérifier les corrélations entre la présence d'un motif identitaire et les différentes composantes de la motivation, nous avons soumis nos 5 variables à une analyse factorielle des correspondances multiples. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel Sphinx Plus.

RESULTATS

Le tableau suivant donne, pour les 3 premiers axes factoriels, les contributions relatives (positives ou négatives) des modalités :

	Axe 1 (+30.4%)		Axe 2 (+23.8%)		Axe 3 (+19.3%)	
Contributions Positives	Proj faible	+29.6%	Non identitaire	+28.5%	Abandon	+41.0%
	Non autodéterm	+19.9%	Compétent	+14.2%	Proj faible	+14.5%
	Non identitaire	+18.6%	Non abandon	+6.6%	Non identitaire	+4.8%
	Résigné	+5.9%	Autodéterm	+1.4%	Compétent	+4.3%
	Non abandon	+2.3%	Proj Fort	+0.2%	Autodéterm	+0.3%
Contributions Négatives	Proj Fort	-6.7%	Résigné	-26.3%	Non abandon	-22.1%
	Autodéterm	-6.1%	Abandon	-12.2%	Résigné	-7.9%
	Abandon	-4.4%	Identitaire	-5.0%	Proj Fort	-3.3%
	Identitaire	-3.3%	Non autodéterm	-4.7%	Non autodéterm	-0.9%
	Compétent	-3.2%	Proj faible	-1.0%	Identitaire	-0.9%

Les axes 1 et 2 expliquent 54.2 % de la variance.

Les axes 1 et 3 expliquent 49.7 % de la variance.

Les axes 2 et 3 expliquent 43 % de la variance.

Ce qui de manière graphique nous donne les positions suivantes pour les 10 modalités de notre étude.



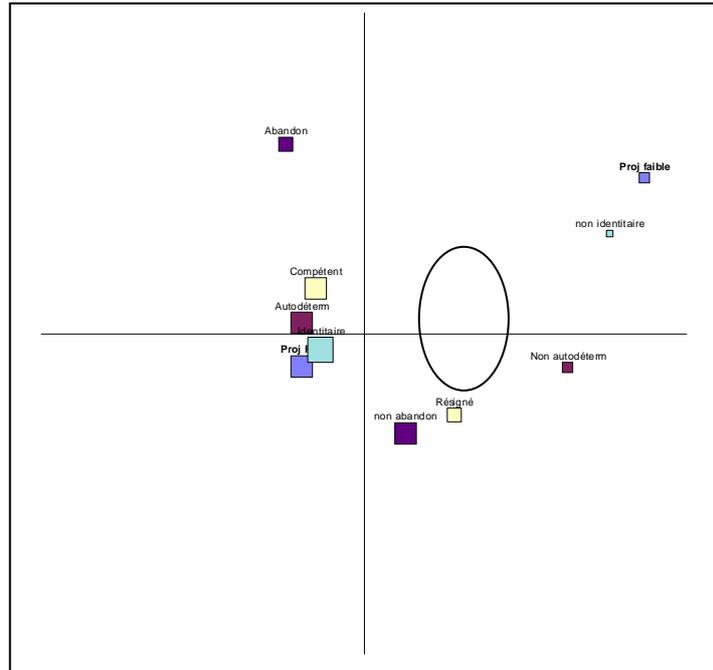
Carte 1 (Axes 1 et 2) : Les modalités *compétent*, *autodéterminée*, *projet fort* et *identitaire* sont regroupées et semblent corrélées.

A la lecture de la carte 1 (axes 1 et 2), nous remarquons que :

- les modalités *autodéterminée* et *projet fort* semblent fortement corrélées ;
- les modalités *autodéterminée*, *projet fort* et *identitaire* semblent corrélées ;
- les modalités *autodéterminée*, *projet fort* et *compétent* semblent corrélées.

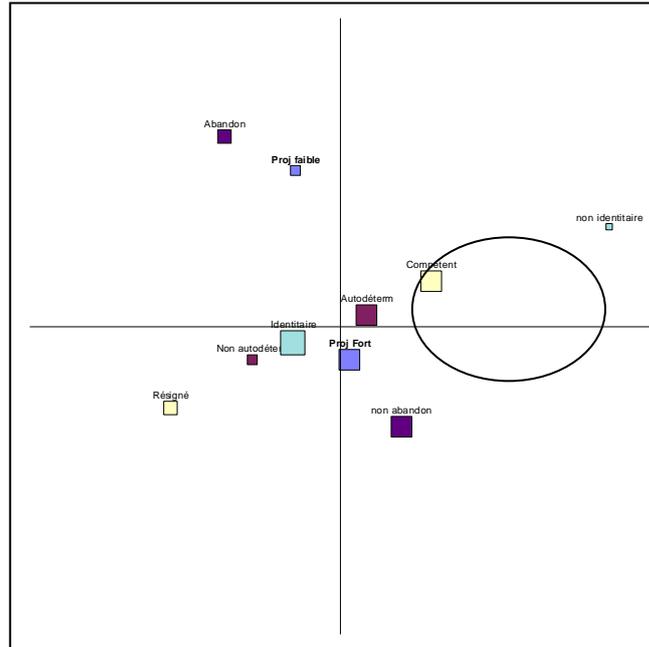
Cependant, la corrélation entre les modalités *compétent* et *identitaire* est faible voir très faible.

La lecture de la carte 2 (axes 1 et 3), confirme les corrélations repérées sur la carte 1 mais fait apparaître une corrélation plus forte entre *compétent* et *identitaire*.



Carte 2 (axes 1 et 3) : Les modalités *compétent*, *autodéterminée*, *projet fort* et *identitaire* sont davantage regroupées que sur la carte 1, ce qui suppose qu'elles sont davantage corrélées.

Enfin, à la lecture de la dernière carte des positions (axes 2 et 3), nous retrouvons les mêmes regroupements de modalités que sur les deux autres cartes.



Carte 3 (axes 2 et 3) : Nous avons les mêmes regroupements que sur les cartes 1 et 2. L'éloignement entre les modalités *compétent* et *identitaire* est comparable à ce qui est observé sur la carte 1.

Si on compare cette carte à la première, il se pourrait que la corrélation entre les modalités *compétent* et *identitaire* soit faible.

La proximité des variables a été vérifiée sur les trois cartes factorielles et nous pouvons raisonnablement penser qu'il existe des corrélations réciproques entre les 3 modalités suivantes : *identitaire*, *projet fort* et *autodétermination*. La modalité *compétent* n'est corrélée qu'à la modalité *autodéterminée*.

Remarquons aussi que la variable abandon, dans ses deux modalités, n'est corrélée à aucune des autres variables.

Enfin, il convient de préciser que seulement 14,8 % (9/61) des personnes rencontrées s'engagent dans cette formation pour des raisons autres qu'identitaire.

DISCUSSION

Dans cette recherche de nature prospective, nous cherchions à faire émerger des liens entre des motifs d'engagement identitaire et la motivation en formation, entre des contenus motivationnels et des processus motivationnels.

Au regard de nos résultats, il apparaît que les personnes s'engagent très majoritairement en formation pour des motifs identitaires d'ordre professionnel et/ ou social et que cette quête s'accompagne très souvent d'un projet de formation bien construit et dont la personne a l'impression d'être à l'origine (sentiment d'autodétermination).

Il apparaît également que les personnes qui se sentent compétentes, c'est-à-dire qui pensent être en mesure de réussir, sont pour la plupart autodéterminées.

Ces résultats confirment les liens pressentis entre le sentiment d'autodétermination et les motifs d'engagement identitaire et semblent valider la proposition de rapprochement entre les travaux de Deci et Ryan (2000) sur l'autodétermination et ceux de Carre (1998) que nous proposons en figure 1. En d'autres termes, ces résultats laissent à penser que le motif d'engagement en formation d'ordre identitaire correspond à une forme de motivation très autodéterminée, c'est-à-dire susceptible d'entraîner une forte autodirection dans les apprentissages.

Les résultats de cette recherche confirment également les liens étroits existant entre le sentiment d'autodétermination et la force des projets individuels de formation, c'est à dire la nécessité pour un projet d'être personnel ou du moins de se sentir « auteur » de ce dernier pour qu'une forte valence, instrumentalité et expectation de résultat s'exprime. Ceci nous renvoie à l'idée de Vassileff (1992) selon laquelle le projet sur soi doit être suffisamment authentique pour soutenir l'idée d'autonomie :

« Dans la perspective d'un développement du potentiel d'autonomie, le projet doit être le fruit d'une démarche de projection, et non d'une démarche d'adaptation, ce qui ferait de lui, en dernière analyse le fruit de la projection d'autrui (puisque l'adaptation consiste à s'ajuster aux projets des autres) » (1992, p. 87).

Enfin, il semble bien, conformément à l'ensemble des théories de la motivation de type socio-cognitive, que le sentiment de compétence soit le socle de l'autodétermination et ce, même si nous ne pouvons faire apparaître de fortes corrélations avec les autres variables de la motivation.

En d'autres termes, nous pourrions dire que les motifs d'engagement en formation d'ordre identitaire permettent effectivement le déclenchement de puissants processus motivationnels.

Cependant, quelle que soit la force de ces processus, ils ne permettent pas d'expliquer l'assiduité à la formation puisque nous ne pouvons pas faire apparaître de corrélations avec la variable abandon.

Ainsi, les explications de ces abandons (tout comme les commentaires négatifs des formateurs sur la motivation des stagiaires) ne peuvent se trouver dans les motivations à l'entrée en formation. Il nous semble, en effet, que ces explications relèvent plus de l'organisation technico-pédagogique, de l'ingénierie de formation et de la relation pédagogique. Tout se passe en effet comme si les motifs identitaires accompagnés d'une forte motivation à l'entrée en formation ne trouvent pas un terrain propice à leur expression en terme d'implication dans les apprentissages dans les dispositifs de formation proposés.

Dans cette perspective, il faut alors revenir au type de formation proposé par les Ateliers de Pédagogie Personnalisée. La présente étude confirme en effet les résultats de nos travaux précédents sur les liens entre organisation technico-pédagogique et expression de l'autodirection des apprentissages qui nous avaient notamment permis de montrer que « (...) certaines formes d'autoformation engendrent une forte démobilisation de personnes "en difficulté" déjà fragilisées du point de vue de leur rapport au savoir (...) » (Vernet, 2003, p. 176). Ainsi, bien que « (...) la motivation agit évidemment sur la persistance ou l'abandon de la formation » (Carre, 1999, p. 284), dans le cas précis des APP réunionnais, les facteurs technico-pédagogiques semblent agir plus puissamment encore.

En définitive, ceci nous amène une nouvelle fois à insister sur la nécessité d'accompagner l'autoformation en contexte institutionnel (Vernet, 2002), et ce même pour des publics motivés au départ.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy : the Exercice of Control*, New York : Freeman.
- Carre, P. (1999), « Motivation et rapport à la formation » in Carre P., Caspar P. (Dir.), *Traité des sciences et techniques de la Formation*, Dunod, Paris, 1999 (267-287).
- Carre, P. et Coll. (1998), « Motivation et engagement en formation », *Education permanente*, n° 136.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000), « What is the self in self-directed learning ? » in Straka, G. (Dir.) *Conceptions of self-directed learning*, Münster : Waxmann.
- Martinez, A. (2001), « Nature du lien entre formation professionnelle et insertion professionnelle et/ou sociale des jeunes à l'île de La Réunion » in Latchoumanin M., Squarzoni R. (Dir.), *La recherche en éducation et formation à l'Université de La Réunion, Travaux et documents n°14*, Mars 2001, (85-107).

- Nuttin, J. (1985), *Théorie de la motivation humaine*, 2^e édition, Psychologie d'aujourd'hui, PUF.
- Vassileff, J. (1992), *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Lyon, Chronique Sociale.
- Vernet, J. (2003), *L'autoformation en APP à La Réunion : quelle contribution pour le développement de l'autodirection des apprentissages ?* Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Université de La Réunion.
- Vernet, J. (2002), « L'individualisation de la formation : quel potentiel de développement pour l'autodirection des apprentissages ? », in Hamon J-F. (Dir.), *La recherche en éducation et formation à l'Université de La Réunion, Travaux et Documents n°18*, Décembre 2002 (73-95).