



L'orientation scolaire et professionnelle

36/3 | 2007
Varia

Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux

Educational support: What symbolic stakes in diglossia context?

Anne-Marie Vonthron, Christine Lagabrielle et Dominique Pouchard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1481>

DOI : 10.4000/osp.1481

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2007

Pagination : 401-420

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Anne-Marie Vonthron, Christine Lagabrielle et Dominique Pouchard, « Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/3 | 2007, mis en ligne le 15 septembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1481> ; DOI : 10.4000/osp.1481

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux

Educational support: What symbolic stakes in diglossia context?

Anne-Marie Vonthron, Christine Lagabrielle et Dominique Pouchard

- 1 La formation professionnelle tout au long de la vie adulte constitue une des réponses aux nouveaux enjeux du marché du travail. Ainsi, de plus en plus d'individus s'engagent régulièrement dans des parcours formatifs pour acquérir de nouvelles compétences ou augmenter leur niveau de qualification. Pour autant, une part non négligeable de ces personnes abandonne les formations entamées, se privant parfois d'opportunités majeures de développement professionnel. Les chercheurs et les praticiens de ce domaine se questionnent tant sur les facteurs favorisant l'engagement en formation professionnelle continue que sur ceux conduisant à l'abandon. On constate néanmoins que si la problématique d'inscription en formation a été largement explorée, selon des perspectives théoriques diverses, celle du maintien ou de l'abandon en cours de formation s'avère moins étayée. Ce qui nous intéresse particulièrement est de mieux saisir ce qui peut expliquer ces conduites de persistance ou de décrochage en formation. Au regard de la littérature, plusieurs orientations conceptuelles ayant amené des éléments de compréhension quant à la question de l'engagement en formation sont envisageables et nous avons choisi de proposer un modèle exploratoire associant différentes perspectives qui sont apparues fructueuses. Ainsi, l'aspect motivationnel constitue une dimension importante largement soulignée par la littérature et la démotivation et régulièrement évoquée par les praticiens pour expliquer les abandons en cours de stage. D'autres travaux mettent davantage l'accent sur les aspects cognitifs et sociaux (tels que la représentation de l'avenir, la perception de compétences ou le rôle de l'entourage) dans la réussite des actions formatives entamées. Notre objectif est donc

d'étudier les effets concomitants des facteurs motivationnels, cognitifs et sociaux sur les conduites de maintien ou d'abandon en cours de formation professionnelle qualifiante.

L'engagement en formation

- 2 Dans la littérature, la question du maintien ou de l'abandon en formation professionnelle s'intègre plus largement dans les travaux sur l'engagement en formation. Nous considérons ici que la démarche d'engagement est un ensemble plus ou moins coordonné de conduites qu'un individu développe pour rechercher les conditions favorables à l'exercice de certaines activités qu'il valorise (Piolat, 1980). L'engagement en formation est ainsi appréhendé sous l'angle de l'action dès lors qu'il se traduit par des actes concrets, observables, parmi lesquels la participation effective et contractualisée à un parcours formatif. Cette participation effective et contractualisée peut se maintenir ou faire l'objet d'un abandon. Ce sont ces aspects de l'engagement qui sont analysés spécifiquement dans cette étude. Pour cela, le modèle de compréhension des conduites de maintien ou d'abandon en formation que nous nous proposons de développer repose à la fois sur la prise en compte de dimensions motivationnelles et de ressources sociales telles qu'envisagées par le stagiaire.
- 3 La motivation se présente conceptuellement comme « un construit hypothétique » relatif aux « forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Blanchard, 1998, p. 15). Elle est posée aujourd'hui comme nécessaire à la compréhension du rapport dynamique de l'individu à la formation (Carré, 1999). Plusieurs conceptions motivationnelles se proposent d'éclairer les conduites d'entrée en formation ainsi que les conduites de persistance dans le cycle formatif. En particulier, des travaux insistent sur l'importance de contenus motivationnels spécifiques plus à même de participer au maintien en formation. Des perspectives motivationnelles plus cognitives soulignent quant à elles la nécessité pour l'individu de se sentir en capacité de mener à bien des activités formatives pour s'y investir durablement. Enfin, dans le même champ, certains auteurs considèrent comme un aspect fondamental le besoin d'inscrire la poursuite des buts formatifs dans des perspectives projetées de développement personnel et professionnel.
- 4 En parallèle à ces différentes approches motivationnelles, la question des ressources sociales perçues par l'individu lors de la réalisation de ses activités formatives est régulièrement évoquée comme pouvant influencer sur l'engagement en formation. Plus précisément, il convient d'analyser la façon dont les soutiens sociaux perçus par le stagiaire participent à son maintien dans un cycle formatif.

Contenus motivationnels et maintien en formation

- 5 De nombreux travaux, en éducation notamment, ont distingué deux grandes orientations motivationnelles à l'œuvre dans les conduites (Vallerand, 1997). D'une part, une motivation intrinsèque dont les contenus ou motifs réfèrent à l'activité formative elle-même, d'autre part une motivation extrinsèque relevant de facteurs incitatifs externes à l'activité formative. Dans cette lignée se sont développées des recherches présentant plusieurs types de contenus motivationnels susceptibles d'influencer l'intégration et la persistance dans un stage de formation. Carré (1998, 1999), dans des recherches menées auprès de stagiaires en formation professionnelle qualifiante, considère notamment que

les motifs d'engagement de ces adultes sont pluriels de même qu'ils sont contingents et évolutifs. Dix motifs sont identifiés et, selon leur orientation, se positionnent autour de deux axes bipolaires : un axe reprenant l'orientation « intrinsèque/extrinsèque » et un axe différenciant « contenu de la formation » et « participation à celle-ci ». Trois réfèrent à l'orientation intrinsèque : les motifs « épistémique » (engagement en formation lié à la connaissance qu'elle procure), « hédonique » (plaisir retiré des conditions dans lesquelles se déroule la formation) et « socio-affectif » (relatif à la possibilité de nouer des relations). Sept sont relatifs à l'orientation extrinsèque : les motifs « économique » (avantages matériels obtenus grâce à la formation), « prescrit » (participation à une formation imposée par autrui), « dérivatif » (moyen d'éviter des activités vécues négativement), « opératoire professionnel » (recherche d'acquisitions utiles au développement professionnel), « opératoire personnel » (possibilité d'accroître des compétences servant à la vie hors travail), « identitaire » (acquisition d'éléments permettant de maintenir ou de modifier des aspects identitaires) et « vocationnel » (obtention d'atouts favorables au développement de la trajectoire d'emploi). Parmi ces sept motifs, les premiers renvoient à l'aspect instrumental de la présence en stage alors que les derniers concernent l'acquisition de compétences ou de qualification à des fins professionnelles ou extra-professionnelles (Carré, 2001). L'auteur considère que les différentes combinaisons de motifs peuvent avoir des effets variables sur l'implication de la personne dans le parcours formatif. Cette typologie a le mérite de spécifier des contenus motivationnels et incite à l'identification précise des dimensions structurant les motivations à se former dans un tel contexte. Utilisant ces dimensions, Sylin et Jamaoui (2006) ont mené une étude auprès de personnes s'engageant dans une formation à distance. Les résultats indiquent que les personnes abandonnant la formation avant son terme expliquent leur inscription dans le parcours à distance par des motifs d'ordre extrinsèque.

- 6 S'inspirant des travaux de Noe (1986) et de Tannenbaum et Yukl (1992), Battistelli, Majer et Odoardi (1993, 1994, 1998) mènent également des recherches auprès d'adultes en formation (demandeurs d'emploi et salariés d'entreprise) avec le même objectif d'identification de dimensions structurant les motivations à se former (voir aussi Battistelli & Odoardi, 2000, 2004). Ils distinguent, pour leur part, des facteurs centrés sur la croissance des connaissances ou des compétences professionnelles (motivation intrinsèque qualifiée de « motivation directe ») et des facteurs orientés vers l'accession à un emploi ou la modification de la trajectoire de travail (motivation instrumentale, qualifiée, elle, de « motivation indirecte »). Ces auteurs suggèrent que les facteurs les plus directement liés à la formation comme but du comportement motivé sont davantage à même d'activer une impulsion suffisante pour s'engager efficacement dans des activités formatives et les mener à terme. Ainsi, pour eux, c'est « la motivation à apprendre » qui serait plus favorable à l'investissement durable en formation plutôt que « la motivation à suivre » un stage pour des raisons plus instrumentales. Lagabrielle, Vonthron, Pouchard et Patte (2005), sur des groupes d'adultes en formation professionnelle, montrent cependant que des motivations instrumentales liées aux perspectives de mobilité professionnelle (élévation du statut, modification du parcours) ont un rôle plus stimulant que des motifs intrinsèques pour déclencher les conduites d'entrée en stage. Ces travaux, dont les résultats diffèrent, nous incitent à prendre en compte, dans cette étude exploratoire, à la fois des contenus motivationnels intrinsèques et extrinsèques afin de mieux saisir ceux qui affecteront les conduites de maintien ou d'abandon en cours de stage.

Perception de compétences et maintien en formation

- 7 Au regard des théories motivationnelles intégrant les aspects sociaux et cognitifs (Deci & Ryan, 1991, 1994 ; Vallerand & Thill, 1993), le besoin de compétences apparaît majeur pour interagir de façon efficace avec l'environnement. C'est Bandura (2003) qui, au travers du concept de « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP), indique que le sujet social évalue la situation dans laquelle il est sollicité pour agir et qu'il s'engagera d'autant plus dans l'action s'il se sent capable de la mener avec succès. En revanche, si l'individu se sent incompetent, il aura tendance à ne pas persévérer dans la conduite qu'il a engagée. Il s'agit d'une évaluation de l'ordre des croyances individuelles quant à ses propres capacités ayant un impact sur le choix d'activités, sur la dépense d'effort ou sur la persistance dans une conduite donnée (Bandura, 2003 ; Sadri & Robertson, 1993). Plus précisément, le SEP, quand il est faible, induirait des abandons plus rapides lors de la confrontation à des difficultés alors que, lorsqu'il est fort et relatif à un domaine particulier, il inciterait à affronter les obstacles plutôt qu'à les éviter. S'il s'avère pertinent de prendre en compte les croyances d'efficacité de l'individu, il convient également de considérer, de façon conjointe, la pénibilité ressentie par la personne en formation. En effet, celle-ci se confronte à de nombreux éléments nouveaux pouvant s'avérer sources de difficultés (en termes de rythmes de vie modifiés, de connaissances à intégrer, d'organisation à mettre en place, de relations à établir etc.). Cette perception potentielle de pénibilité de la formation peut également agir sur les conduites de maintien et probablement en association avec le niveau de SEP à l'égard de la formation. Selon Bandura (1995), « les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter » (p. 11).
- 8 Dans le champ éducatif, Vallerand et Blanchard (1998) font état d'un ensemble d'études portant sur des tâches à accomplir et mettent en évidence un lien positif entre la perception de compétences et la motivation intrinsèque. Battistelli et Odoardi (2000), s'intéressant à des jeunes en formation à la recherche d'emploi, investiguent la relation potentielle entre le sentiment d'efficacité dans le métier visé et le type de motivation à la formation. Les résultats révèlent une corrélation négative entre le sentiment d'inefficacité professionnelle et la motivation à apprendre (motivation intrinsèque). Pour autant, ils ne vérifient pas qu'un sentiment élevé d'efficacité dans le métier entraînerait, lui, une forte motivation à apprendre. Ces résultats semblent indiquer que l'individu ne se sentant pas capable de mener à bien les tâches relatives à un métier donné s'écarterait d'une formation y conduisant. En revanche, celui qui se sentirait capable d'exercer un métier avec succès ne ressentirait pas le besoin d'être formé dans ce domaine. Ces perspectives théoriques et les études empiriques associées incitent à tenir compte de deux types de SEP : l'un relatif aux activités de la situation formative, l'autre portant sur l'exercice du métier visé.

Maintien en formation et perception de l'avenir professionnel

- 9 Barbier (1980) montre que la situation de l'adulte en formation se définit de manière dominante par rapport à des lieux sociaux tels que les lieux de travail. Knox (1980) et Wirtz (1975), à partir de leurs travaux, constatent qu'une des raisons majeures de

formation évoquée par les individus est d'augmenter l'efficacité au travail, de la même façon que plus de la moitié des adultes la relie aux transitions liées à leur carrière. Ce lien formation-travail-trajectoire professionnelle est aujourd'hui amplifié dans la mesure où les personnes sont soumises à une plus grande nécessité de formation accompagnant les problématiques d'insertion, d'employabilité et d'adaptation aux exigences évolutives du marché de l'emploi. De fait, la façon d'envisager la formation professionnelle s'inscrit fortement dans une dialectique de choix et de contraintes. Ainsi, la formation peut être appréhendée comme un événement choisi activement par l'individu et s'intégrant dans ses perspectives d'avenir ou comme un événement généré par des contraintes externes qui s'ajustera plus difficilement avec ses projets de vie professionnelle. Cette question de projection dans l'avenir reliée à la formation a été particulièrement développée par Nuttin (1980). Ce dernier aborde la perspective temporelle comme guide des actions entreprises par l'individu. Tout autant que le passé a un impact sur nos actions actuelles, les représentations que nous nous faisons de notre avenir nous amènent à construire des buts ou encore des plans personnels qui vont également orienter notre engagement dans certaines conduites. Nuttin (1987, p. 102) précise que la formation peut répondre au besoin « d'autodéveloppement psychologique » (en tant que besoin fondamental de progression) à condition que l'individu perçoive que celle-ci participe à ses projets de croissance. Dans ce cas, la personne associe les situations dans lesquelles elle est impliquée avec ses buts à plus long terme. La perception d'une concordance entre l'avenir professionnel souhaité et la formation suivie pourrait en cela influencer le maintien dans un stage.

Soutiens sociaux perçus et maintien en formation

- 10 Malgré un fort intérêt pour le rôle qu'assurent les soutiens sociaux lors des événements professionnels que rencontre l'individu, peu d'études les prennent en compte quant il s'agit de comprendre l'engagement en formation. Les soutiens sociaux se divisent en soutiens objectifs et/ou subjectifs. Ils consistent en des interactions plus ou moins fréquentes qui engendrent des sentiments forts et positifs et sont relatifs à la disponibilité de soutiens émotionnels et instrumentaux dont on peut, à certains moments, avoir besoin (House & Wells, 1978). Dans ce champ d'investigation, celui plus spécifique de soutien social perçu peut faire référence à des sources diverses appartenant à l'entourage de l'individu, porter sur la disponibilité perçue de cet entourage ou encore prendre en compte la satisfaction de l'individu à l'égard des soutiens apportés. Concernant les sources des supports perçus, elles peuvent aussi bien être de l'ordre de l'entourage proche que des institutions, de même que la nature des soutiens perçus peut être émotionnelle, instrumentale, informationnelle ou évaluative. Il a été souligné de façon récurrente que la perception de ces ressources fournies par autrui avait un impact favorable sur l'issue des transitions sociales et professionnelles. Dans ce sens, Rasclé (1997) montre l'importance de ces soutiens sociaux perçus dans la réussite et la satisfaction à l'égard d'un nouveau poste lors d'une mobilité professionnelle. Schlossberg (1984 ; voir aussi Schlossberg, Waters & Goodman, 1995) suggère un modèle d'analyse et d'adaptation aux transitions incluant le système de soutiens interpersonnels du sujet. L'auteur s'appuie sur différentes études (Fiske & Weiss, 1977 ; Kahn, 1975) montrant son influence sur la gestion des changements de rôle. D'autres travaux prouvent son efficacité pour faire face à des situations socioprofessionnelles éprouvantes (Almudever & Cazals, 1993 ; Greenglass 1993 ; Greenglass, Fiksenbaum & Burke, 1994 ; Roques, 1995).

Concernant la formation, on a pu s'intéresser à l'aide apportée par les formateurs ou les pairs dans la facilitation des apprentissages (Bourgeois, 1999). En cours de stage, nous pouvons également supposer que la perception de soutiens sociaux disponibles constitue une ressource significative pour affronter les difficultés rencontrées et persister dans la situation formative.

- 11 Au terme de cette revue de questions, nous faisons l'hypothèse que les différents éléments conceptuels abordés plus avant participent, à des degrés divers, à l'explication du maintien en formation professionnelle qualifiante. Ainsi, le modèle de recherche exploratoire que nous nous proposons d'étudier pour expliquer le maintien en formation qualifiante repose sur la prise en compte conjointe des facteurs évoqués précédemment :
- 1. Les contenus intrinsèques et extrinsèques des motivations à se former.
 - 2. La perception de ses compétences : le SEP dans la formation entreprise, le SEP dans le métier visé ainsi que la pénibilité perçue de la situation formative.
 - 3. Le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie.
 - 4. Les soutiens sociaux perçus par la personne en formation.
- 12 L'étude de terrain consiste à éprouver les impacts de ces différents facteurs sur les conduites effectives de maintien ou d'abandon en cours de stage.

Méthode

Participants

- 13 L'étude a été réalisée au sein d'un organisme national de formation professionnelle pour adultes dans cinq régions françaises. Les sujets ont entamé des cycles formatifs qui durent plusieurs mois (de 6 à 14 mois), en continu, de différents niveaux et menant à des qualifications variées (niveau V à III) en termes de métiers dans les secteurs du bâtiment (maçon par exemple), de l'hôtellerie-restauration, de l'industrie (métiers de la métallurgie), du tertiaire (informatique, secrétariat, etc.). Deux groupes de stagiaires, interrogés à deux moments clés quant aux abandons éventuels de la formation entreprise, constituent les échantillons de l'étude. Le premier groupe (G1) comprend 213 participants interrogés un mois après l'entrée en stage. 30 d'entre eux, soit 14,1 % des participants de ce premier échantillon, ont ensuite abandonné en cours de formation et seulement 2,8 % pour des motifs liés à l'intégration d'un emploi. Le deuxième groupe (G2) est composé de 212 participants interrogés un mois avant la fin du stage et avant les évaluations finales. 7 stagiaires ont ensuite quitté le stage avant son issue, ce qui représente 3,3 % des participants de ce second échantillon. Pour la grande majorité de ces derniers (soit 2,4 %), l'abandon de la formation correspond à l'intégration d'un emploi.
- 14 Afin de comparer les deux groupes de stagiaires sur différentes caractéristiques socio-biographiques, nous avons effectué selon les cas un *t* de Student ou un chi-carré. Les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes pour ce qui est de l'âge (en G1, $M = 31,8$ ans, $ET = 8,33$; en G2, $M = 33,5$, $ET = 8,49$), du niveau scolaire initial (principalement 42,2 % sont de niveau V et 25,8 % sont de niveau IV), de la durée d'inactivité pour ceux qui sont au chômage (soit 72 %), de l'expérience de la formation professionnelle continue (54,9 % n'en ont aucune) et du fait d'avoir appris un métier (59,5 % ont déjà appris un métier). En revanche, la différence est significative concernant le sexe (chi-carré = 35,3 ; $p = .001$) avec une proportion plus grande d'hommes

(80,2 %) dans le groupe 1 que dans le groupe 2 (52,4 %). Le chi-carré (chi-carré = 0,505 ; $p = .47$) n'indique cependant pas de différence significative entre hommes et femmes du point de vue du taux d'abandon de la formation.

Mesures

- 15 Les participants de chaque groupe ont répondu à un recueil de données socio-biographiques et contextuelles (sexe, âge, niveau scolaire initial, type de passé professionnel, etc.) puis à un ensemble de questionnaires correspondant aux différentes mesures des variables de la recherche.
- 16 *Motivation à la formation.* Une version traduite en français spécifiquement pour l'étude du questionnaire de motivation à la formation de Battistelli *et al.* (1998) a été utilisée. L'échelle est composée de 36 items présentant des motifs intrinsèques (exemple d'item : « je veux acquérir de nouvelles connaissances professionnelles ») et des motifs extrinsèques pour se former (exemple d'item : « je réponds à une exigence des entreprises »). Les participants répondent sur une échelle de Likert en 5 points, de 1 « pas du tout important » à 5 « tout à fait important » à la consigne suivante : « quels sont les motifs qui vous ont poussé(e) à suivre cette formation ? » L'alpha de Cronbach est de .95 pour l'échantillon G1 et de .95 pour l'échantillon G2.
- 17 Les analyses en composantes principales réalisées sur cette échelle à partir des réponses de chacun des deux groupes font apparaître, avant rotation, 33 items saturant un premier facteur pour G1 et expliquant 36,25 % de la variance totale et 31 items pour G2 expliquant 36,10 % de la variance totale. Dans les analyses, ce facteur sera considéré comme un facteur général de motivation à la formation. Une analyse factorielle avec rotation varimax sur 5 facteurs fait apparaître les dimensions suivantes :
- 18 1. Pour G1, cinq facteurs expliquent 52,67 % de la variance totale. Nous avons défini le facteur 1 comme un facteur motivationnel centré sur la « mise à jour et le perfectionnement des savoirs professionnels » (12,87 %). Le facteur 2 apparaît comme un facteur « d'acquisition de nouveaux savoirs professionnels » (11,46 %). Le facteur 3 est dénommé « opportunités de confrontation avec les autres des expériences et acquis professionnels » (10,05 %). Le facteur 4 réfère à « la recherche d'élévation du statut socioprofessionnel » (9,65 %) et le facteur 5 concerne « la possibilité d'augmenter la sociabilité » (8,63 %). Ces cinq facteurs sont également pris en compte dans les analyses.
- 19 2. Pour G2, on retrouve également cinq facteurs qui expliquent 50,85 % de la variance totale. Parmi ces cinq facteurs, quatre correspondent à des facteurs obtenus pour G1. Le facteur 1 est similaire au facteur 1 du groupe 1 (14,63 %). Le facteur 2 est similaire au facteur 4 de G1 (10,24 %). Le facteur 3 est similaire au facteur 5 de G1 (9,48 %). Le facteur 4 est similaire au facteur 2 de G1 (9,31 %). Le facteur 5 n'a pas de correspondance avec le G1 et se définit comme « l'ouverture à une nouvelle orientation professionnelle » (7,19 %).
- 20 *SEP dans la formation.* Un questionnaire de mesure du SEP dans la formation entreprise a été élaboré spécifiquement pour l'étude. Il est composé de 8 affirmations (exemple d'item : « je crois que je peux avoir de bons résultats dans cette formation ») pour lesquelles les participants indiquent leur degré d'acquiescement sur une échelle en 4 points de 1 « non » à 4 « oui ». Les alphas de Cronbach sont de .89 pour G1 et de .86 pour G2.

- 21 *SEP dans le métier visé.* Une version traduite en français et adaptée spécifiquement pour l'étude du questionnaire de SEP de Battistelli et Odoardi (2000) a été utilisée. Il est composé de 8 affirmations (exemple d'item : « je crois que je me montrerai efficace dans ce métier ») pour lesquelles les participants indiquent, comme pour le précédent, leur degré d'acquiescement sur une échelle en 4 points. Les alphas de Cronbach sont de .86 pour G1 et de .88 pour G2.
- 22 *Pénibilité perçue de la formation.* La mesure est effectuée à l'aide d'une échelle adaptée du questionnaire de Lagabrielle (1999). 11 items initiaux présentent différents types de difficultés auxquelles peut être confronté le stagiaire au sein de cette formation (exemples d'items : « l'organisation dont vous devez faire preuve », « le temps que vous devez trouver pour étudier »). 2 items supplémentaires ont été ajoutés : l'un permet de distinguer la fatigue physique et intellectuelle que la formation engendre, l'autre est relatif aux efforts d'apprentissage demandés par la formation. Les participants doivent estimer le degré de difficulté occasionné sur une échelle en 4 points allant de 1 « pas du tout difficile » à 4 « très difficile », afin de répondre à la consigne suivante : « cette formation vous paraît difficile en ce qui concerne... » Les alphas de Cronbach sont de .87 pour G1 et de .81 pour G2.
- 23 *Sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie.* L'échelle, spécifiquement élaborée pour l'étude, est composée de 9 items (exemple d'item : « le travail que vous voudriez faire dans votre vie ne correspond pas à votre choix actuel de formation »). Les sujets indiquent leur degré d'accord sur une échelle en 5 points allant de 1 « absolument faux » à 5 « complètement vrai ». Les alphas de Cronbach sont de .90 pour G1 et de .78 pour G2.
- 24 *Disponibilité perçue de soutien social.* La mesure du soutien social perçu est effectuée à l'aide d'un questionnaire de 32 items inspiré de l'échelle de Rasclé (1997) et adapté pour l'étude. Les sources de soutien ont été modifiées afin d'être pertinentes dans le contexte formatif : entourage proche, formateurs, stagiaires, etc. Les trois natures des soutiens sociaux présentes dans l'échelle initiale ont été conservées. Il s'agit du soutien émotionnel (ayant pour finalité de soutenir moralement la personne par l'écoute des problèmes personnels concernant la formation), du soutien informationnel (visant à fournir des informations utiles au bon déroulement de la vie en formation) et du soutien matériel (destiné à la fourniture d'une assistance et d'aides concrètes). Pour chacune d'entre elles, la personne doit indiquer la fréquence du soutien perçu sur une échelle en 4 points allant de « jamais » à « très souvent ». Les alphas de Cronbach sont de .95 pour G1 et de .91 pour G2.
- 25 Les conduites de maintien ou d'abandon avant l'issue du stage ont été repérées grâce aux outils de suivi du parcours formatif (dates d'entrée et de sortie en formation des stagiaires) utilisés systématiquement par l'organisme de formation. Il s'agit donc de conduites mises en œuvre après que les sujets aient été interrogés (à partir du deuxième mois de stage pour le groupe G1 et durant le dernier mois de stage pour le groupe G2).

Procédure

- 26 Les deux groupes de stagiaires ont répondu à l'ensemble des questionnaires, présentés dans le même ordre, durant la formation. Les questionnaires ont été distribués et récupérés sur le lieu du stage par des psychologues de l'organisme de formation ayant participé à une journée d'information et d'échanges sur l'étude menée. Le questionnaire

complété par chaque participant a été repéré grâce à un numéro d'ordre permettant d'associer par la suite ses réponses à sa conduite ultérieure de maintien ou d'abandon.

Résultats

- 27 Les différents traitements de données ont été effectués grâce au logiciel SPSS 12.0.

Analyses préliminaires

- 28 La première étape a consisté à analyser les scores moyens obtenus par les deux groupes de participants aux différentes variables prises en compte dans le modèle de recherche ainsi que les liens existant entre elles dans chacun de ces deux groupes. Le groupe G1 correspond au groupe de participants qui sont en début de stage, le groupe G2 correspond au groupe de participants qui sont en fin de stage.
- 29 Le tableau 1 montre que les scores moyens obtenus par les participants en début ou en fin de stage sur les dimensions psychologiques étudiées sont similaires. Les *t* de Student effectués n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes. Concernant les soutiens sociaux, seuls les scores globaux obtenus sont indiqués. Les scores partiels correspondant aux différentes sources de soutien social considérées comme les plus importantes par les participants (entourage, formateurs, autres stagiaires) n'indiquent pas plus de différence significative ($p < .10$) entre le début et la fin de formation.

Tableau 1

Moyennes et écarts types pour les deux groupes

Variables	M G1	ET G1	M G2	ET G2
Facteur général de motivation	3,63	.72	3,62	.71
Mise à jour et perfectionnement des savoirs professionnels (facteur 1 pour G1 et G2)	3,79	.86	3,72	.87
Acquisition de nouveaux savoirs professionnels (facteur 2 pour G1 et facteur 4 pour G2)	4,26	.74	4,30	.74
Confrontation des expériences et acquis professionnels (facteur 3 uniquement pour G1)	3,26	.93	-	-
Recherche d'élévation du statut socioprofessionnel (facteur 4 pour G1 et facteur 2 pour G2)	3,54	.98	3,53	.98
Possibilité d'augmenter la sociabilité (facteur 5 pour G1 et facteur 3 pour G2)	3,06	1,04	3,10	.96

Ouverture à une nouvelle orientation professionnelle (facteur 5 uniquement pour G2)	-	-	3,89	.99
Sentiment d'efficacité dans la formation	3,40	.48	3,45	.50
Sentiment d'efficacité dans le métier	3,50	.44	3,54	.46
Pénibilité perçue de la formation	1,72	.45	1,77	.43
Sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie	4,10	.67	4,01	.70
Soutiens sociaux perçus	1,96	.45	1,92	.42

Table 1

Mean scores and standard deviation for the two groups

- 30 Le tableau 2 montre l'existence de nombreux liens entre les variables en début (groupe G1) comme en fin de formation (groupe G2). On constate qu'un seul des facteurs motivationnels (« acquisition de nouveaux savoirs professionnels ») est nettement lié aux SEP dans la formation et dans le métier (eux-mêmes fortement corrélés). Comme supposé, la pénibilité perçue de la formation entretient un lien négatif robuste avec le SEP dans la formation. De plus, les SEP ainsi que la pénibilité perçue de la formation sont liés au sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie. Nous constatons ensuite que le facteur général de motivation comme les facteurs spécifiques relevant de motivations intrinsèques sont associés significativement au sentiment de concordance ainsi qu'aux soutiens sociaux perçus. Enfin, parmi les soutiens sociaux perçus pris en compte, le soutien social perçu des formateurs apparaît davantage lié que les autres aussi bien aux facteurs motivationnels qu'aux dimensions d'efficacité personnelle. Les corrélations rendant compte de ces liens sont encadrées à des fins de lisibilité dans le tableau 2.

Tableau 2

Matrice des corrélations

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Facteur général de motivation	-													
2. Mise à jour et perfectionnement des savoirs professionnels	.89**	-												

3. Acquisition de nouveaux savoirs professionnels	.67**	.63**	-															
	.61**	.51**	-															
4. Confrontation des expériences et acquis professionnels (G1)	.81**	.68**	.38**	-														
	-	-	-	-														
5. Recherche d'élévation du statut socioprofessionnel	.78**	.62**	.46**	.60**	-													
	.73**	.52**	.41**	-	-													
6. Possibilité d'augmenter la sociabilité	.70**	.52**	.29**	.51**	.51**	-												
	.68**	.57**	.18**	-	.45**	-												
7. Ouverture à une nouvelle orientation professionnelle (G2)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	.59**	.51**	.48**	-	.31**	.32**	-											

8. Sentiment d'efficacité dans la formation	.11	.12	.39**	.02	.09	-.08	-	-										
	.19**	.13	.38**	-	.11	.00	.20**	-										
9. Sentiment d'efficacité dans le métier	.12	.15	.34**	-.07	.09	-.03	-	.66**	-									
	.12	.09	.37**	-	.11	-.04	.18*	.62**	-									
10. Pénibilité perçue de la formation	-.02	-.06	-.13	.00	.00	.04	-	-.49**	-.32**	-								
	-.11	-.06	-.20**	-	-.09	.07	-.12	-.44**	-.24**	-								

11. Sentiment de concordance avenir/formation	.27** .17*	.28** .20**	.43** .30**	.13 -	.29** .13	.04 .08	- .18*	.44** .45**	.36** .43**	-.23** -.27**	- -			
12. Soutiens sociaux perçus (global)	.24** .32**	.23** .28**	.23** .24**	.19** -	.15* .14	.17* .32**	- .23**	.16* .26**	.15* .22**	-.08 -.07	.21** .22**	- -		
13. Soutien social perçu de l'entourage	.24** .09	.25** .03	.34** .07	.11 -	.17* .08	.09 .10	- .10	.26** .16*	.19** .06	-.05 -.01	.34** .07	.51** .47**	- -	
14. Soutien social perçu des formateurs	.25** .31**	.22** .26**	.35** .40**	.19** -	.16* .15*	.10 .23**	- .30**	.28** .32**	.21** .25**	-.21** -.14	.27** .15*	.69** .62**	.37** .25**	- -
15. Soutien social perçu des autres stagiaires	.22** .20**	.22** .19**	.36** .20**	.11 -	.10 .14	.08 .21**	- .15*	.20** .15**	.15* .16*	-.14* -.11	.29** .17*	.55** .53**	.29** .09	.62** .42**

31 Note. Pour chaque variable, la ligne du haut présente les indices de corrélation pour le groupe en début de formation (G1) et la ligne du bas présente les indices de corrélation pour le groupe en fin de formation (G2).

32 * $p < .05$, ** $p < .01$.

Table 2

Correlation matrix

Tableau 3

Scores moyens, écarts types et seuils de signification pour les ANOVA relatives à l'influence des différentes variables sur la conduite de maintien/abandon en stage

Variables	Début de formation				Fin de formation			
	M G1 (ET G1) Maintien	M G1 (ET G1) Abandon	F	p	M G2 (ET G2) Maintien	M G2 (ET G2) Abandon	F	p

Dimensions de la motivation à se former Facteur général de motivation	3,65 (0,69)	3,48 (0,89)	1,43	ns	3,63 (0,70)	3,65 (0,96)	0,01	ns
Mise à jour et perfectionnement des savoirs professionnels	3,81 (0,85)	3,67 (0,94)	0,67	ns	3,72 (0,87)	3,95 (1,10)	0,42	ns
Acquisition de nouveaux savoirs professionnels	4,31 (0,68)	3,95 (0,98)	6,02	.01	4,31 (0,73)	4,00 (0,96)	1,23	ns
Confrontation des expériences et acquis professionnels (uniquement pour G1)	3,27 (0,92)	3,18 (1,01)	0,26	ns	-	-	-	-
Recherche d'élévation du statut socioprofessionnel	3,57 (0,95)	3,38 (1,12)	0,93	ns	3,54 (0,97)	3,46 (1,29)	0,04	ns
Possibilité d'augmenter la sociabilité	3,09 (1,04)	2,86 (1,02)	1,19	ns	3,10 (0,96)	2,96 (1,14)	0,13	ns
Ouverture à une nouvelle orientation professionnelle (uniquement pour G2)	-	-	-	-	3,91 (0,99)	3,40 (0,89)	1,31	ns
Sentiments d'efficacité personnelle SEP dans la formation	3,42 (0,47)	3,21 (0,49)	4,95	.05	3,47 (0,48)	2,87 (0,92)	8,50	.01
SEP dans le métier visé	3,51 (0,44)	3,39 (0,43)	1,76	ns	3,56 (0,42)	3,06 (1,09)	7,06	.01
Pénibilité perçue de la formation	1,69 (0,44)	1,88 (0,44)	4,49	.05	1,77 (0,44)	1,76 (0,35)	0,00	ns
Sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie	4,16 (0,66)	3,77 (0,67)	8,39	.01	4,03 (0,67)	3,46 (1,20)	4,04	.05
Dimensions de soutien social perçu								

Soutiens sociaux perçus (global)	1,97 (0,46)	1,88 (0,38)	0,90	ns	1,93 (0,42)	1,75 (0,15)	0,73	ns
Soutien social perçu de l'entourage	2,73 (0,81)	2,32 (0,89)	5,70	.05	2,79 (0,78)	2,93 (0,79)	0,21	ns
Soutien social perçu des formateurs	2,83 (0,72)	2,53 (0,90)	3,98	.05	2,76 (0,76)	2,36 (0,69)	1,96	ns
Soutien social perçu des autres stagiaires	2,66 (0,71)	2,41 (0,86)	2,72	ns	2,75 (0,70)	2,61 (0,59)	0,27	ns

Table 3

Variance analyses of the different dimensions on retention or drop-out from professional training

Influence des différentes variables sur les conduites de maintien ou d'abandon en cours de formation

- 33 Afin de repérer quelles sont les variables considérées dans notre modèle exploratoire de recherche qui ont effectivement un impact sur les conduites ultérieures de maintien ou d'abandon en cours de formation, des analyses de variance ont été effectuées pour le groupe en début de formation (G1) et pour le groupe en fin de formation (G2). Dans ces analyses, la variable dépendante est donc la conduite effective de maintien ou d'abandon, observée ultérieurement à la réalisation de l'enquête, les variables indépendantes correspondent aux différentes dimensions étudiées : la motivation générale à se former ainsi que les contenus motivationnels spécifiques, les différents SEP, la pénibilité perçue, le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie, le soutien social perçu. Chaque dimension considérée a donné lieu à une analyse de variance. Les résultats indiqués dans le tableau 3 montrent que les variables explicatives des conduites de maintien ou d'abandon en cours de stage constatées par la suite diffèrent selon que l'on se situe en début ou en fin de formation.
- 34 Pour les participants qui sont en début (groupe G1) comme pour ceux qui sont en fin de formation (groupe G2), le SEP dans la formation ainsi que le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie influencent de manière significative les conduites de maintien ou de désengagement formatif. Ainsi, on constate que les participants qui quitteront ensuite la formation indiquent des niveaux plus faibles pour chacune de ces variables. Si l'on considère le premier groupe de sujets interrogés un mois après le début de leur stage, seule la dimension motivationnelle « d'acquisition de nouveaux savoirs » différencie les stagiaires quant à leur décrochage ultérieur. En outre, la pénibilité de la formation ressentie apparaît plus forte chez ceux qui abandonneront avant l'issue du parcours formatif. Enfin, la perception de disposer plus ou moins fortement de certaines sources de soutien social (en l'occurrence de la part de l'entourage et des formateurs) a également un impact significatif sur les conduites ultérieures pour le groupe en début de formation. En ce qui concerne le groupe de participants interrogés un

mois avant la fin du stage, le SEP dans le métier visé devient une variable qui déterminera la conduite ultérieure de persistance ou non en formation.

Discussion

- 35 Concernant la motivation à la formation, les résultats montrent que le niveau de motivation générale est similaire que l'on soit en début ou en fin de stage. Cependant si la force de la motivation générale semble de même degré, sa structure se réaménage partiellement selon le moment du parcours formatif. Ainsi, on peut noter qu'un facteur motivationnel relatif à la « confrontation des expériences et acquis professionnels » est mis en évidence par l'analyse factorielle uniquement en période de démarrage alors que le facteur motivationnel « ouverture à une nouvelle orientation professionnelle » n'existe avec cette analyse qu'en fin de formation. Confronter ses expériences et ses acquis professionnels à d'autres représente une source de motivation à la formation mise en avant au commencement du stage. Par contre, les individus en fin de formation seraient plus sensibles aux incidences de la situation formative sur la réorganisation de leur trajectoire professionnelle. Comme l'indique Michel (1989), la motivation à la formation évolue dans le temps en fonction des expériences vécues durant la formation. Par là, l'insistance est mise sur les fonctions de telles expériences dans le développement des motivations pour construire et réactualiser les projets pendant la formation. En outre, les résultats corrélacionnels montrent des liens privilégiés entre la dimension motivationnelle « d'acquisition de nouveaux savoirs professionnels » et les SEP dans la formation et dans le métier visé. Ce facteur réfère directement à la motivation à apprendre. Battistelli et Odoardi (2000) ont pu mettre en évidence un lien entre motivation à apprendre et sentiment d'inefficacité professionnelle ($r = - .236$) tandis que l'étude de Giampietro, Bello et Battistelli (2005) indique que le SEP est indépendant de la motivation à apprendre, pour une population de jeunes demandeurs d'emploi en stage. Nos résultats, obtenus auprès d'adultes en formation, montrent pourtant que ce lien fonctionne avec le sentiment d'efficacité dans la formation comme dans le métier. Enfin, au démarrage de la formation, c'est bien ce seul type de motivation, centré sur le développement des connaissances et des compétences professionnelles, qui prédit le maintien ultérieur en formation. En ce sens, les résultats s'inscrivent dans l'idée selon laquelle les contenus motivationnels explicatifs de la persistance en formation relèvent davantage de motivations de nature intrinsèque, directement en lien avec l'apprentissage en formation alors que, pour une population similaire, les dimensions motivationnelles à l'œuvre dans les conduites d'entrée en stage sont plutôt de l'ordre de motivations extrinsèques (Lagabriele *et al.*, 2005).
- 36 De nombreux travaux dans le champ général de l'éducation ont mis en évidence, comme ici, l'impact du SEP sur la motivation. Par ailleurs, il est admis que la force du SEP relatif à un domaine particulier permet de persister dans ce domaine. Nous avons ainsi choisi de distinguer le SEP relatif à la formation et le SEP à l'égard du métier visé. Bien que fortement corrélées, ces deux dimensions agissent différemment. La première influence la conduite de maintien en formation qualifiante en début comme en fin de formation alors que la seconde n'intervient qu'en fin de formation. Autrement dit, si la perception de compétences en formation explique en partie la persévérance durant tout le parcours formatif, « l'effet capacitaire » (Costalat-Founeau, 1997) lié au métier ne se manifeste qu'en fin de stage, semblant par là directement en prise avec des projections

professionnelles de soi. De plus, nos deux types d'efficacité perçue sont liés négativement à la pénibilité ressentie en formation. Ces résultats font écho aux propos de Bandura (1995) qui pose que le niveau de SEP influence la façon de considérer et de dépasser les obstacles rencontrés. Il est toutefois remarquable, d'une part que la pénibilité perçue soit de même niveau aux deux temps de mesure, et d'autre part qu'elle n'ait un impact sur l'abandon qu'en début de formation, comme si la perception de fortes difficultés formatives n'était finalement dissuasive qu'en période de démarrage de stage. Les personnes ayant résisté à la pénibilité qu'elles ressentent déjà depuis plusieurs mois continuent de le faire jusqu'au terme du parcours.

- 37 D'une façon générale, le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel souhaité et la formation suivie renvoie aux perspectives de déploiement de carrière élaborées par la personne et accessibles par la formation. Il convient d'abord de constater que cette dimension joue, pour l'échantillon étudié, un rôle conséquent dans les conduites ultérieures de maintien ou d'abandon. Nuttin, en 1987, indiquait déjà que cette « dimension du futur ou perspective d'avenir... est indispensable à toute activité de formation et surtout de formation continue » (p. 104). De même, Feertchak (1998) considère qu'il ne peut y avoir de motivation sans orientation vers le futur et notamment dans le domaine de l'éducation. En ce sens, nos résultats confirment le poids des buts professionnels différés dans la compréhension des conduites formatives entreprises par les adultes. En outre, ce sentiment de concordance s'avère lié aux dimensions motivationnelles cognitives et sociales. Giampietro *et al.* (2005), examinant les liens entre motivation à la formation, auto-efficacité et cohérence formation/profession souhaitée, montrent que les jeunes engagés dans une formation en adéquation avec leur choix professionnel manifestent un plus haut niveau de motivation à apprendre. Sur ce point, nos résultats se rejoignent. Par contre, ces auteurs n'obtiennent pas de lien significatif avec l'auto-efficacité alors que nous observons que les stagiaires percevant une meilleure concordance entre la formation suivie et leur souhait professionnel ressentent un plus fort SEP dans la formation et dans le métier visé.
- 38 Le soutien social est régulièrement appréhendé comme une dimension « salutogène » (Truchot, 2004) permettant à l'individu de faire face aux difficultés professionnelles qu'il rencontre. Le soutien social perçu met l'accent sur la façon dont la personne estime bénéficier de ressources issues de différentes sources sociales. Dans cette étude, les stagiaires qui abandonnent en début de parcours perçoivent significativement moins de soutien social émanant de l'entourage proche et des formateurs. Ainsi, ces deux types de soutien social, bien que différents, semblent constituer des ressources essentielles aidant la personne qui démarre une formation à mieux vivre les obstacles qui se présentent. D'ailleurs, le soutien social perçu de la part des formateurs s'avère corrélé négativement avec la pénibilité perçue en début de stage. Conformément à la littérature relative aux transitions sociales et professionnelles, le soutien social perçu s'avère être un appui important dans la période particulière d'ajustement à une nouvelle situation. Nous pouvons remarquer que les différents types de soutien paraissent correspondre ici à des sous-ensembles distincts, comme l'indique Roques (1995), plus ou moins efficaces pour se maintenir en formation selon le moment du parcours. Par ailleurs, ils semblent colorer aussi bien la motivation notamment intrinsèque que le SEP, c'est-à-dire des dimensions régulièrement considérées comme susceptibles de favoriser les apprentissages. Enfin, il est notable que, pour cette population, le soutien social perçu en provenance des autres stagiaires a peu de poids sur la persistance en formation contrairement à l'idée avancée

selon laquelle l'appui des pairs est majeur dans la confrontation aux situations déstabilisantes.

Conclusion

- 39 L'objectif de la recherche était d'appréhender les processus de maintien/abandon en formation qualifiante chez des adultes en cours de vie active. Le choix des dimensions motivationnelles, cognitives et sociales souhaitait rendre compte du maillage conceptuel nécessaire à la compréhension du phénomène complexe d'engagement jusqu'à terme dans un parcours formatif, souvent examiné sous l'angle unique d'un cadre théorique spécifique. Il résulte de cette étude que les déterminants étudiés, bien que de différentes natures, sont rarement indépendants les uns des autres. Le fait d'avoir pu recueillir les points de vue du sujet préalablement à sa conduite ultérieure de persistance ou non en formation a constitué ici une opportunité pour identifier les paramètres ayant le plus d'influence. Cependant, il faut rappeler que les abandons en cours de formation sont peu nombreux (30 en début de stage et 7 en fin de stage) et ce, malgré la prise en compte d'échantillons d'étude conséquents. Les effectifs de « décrocheurs » sont donc faibles, ce qui incite à une grande prudence quant à la généralisation possible de nos conclusions. Afin de conforter nos résultats, il resterait à préciser davantage ce qui différencie qualitativement le groupe de participants ayant abandonné de celui qui s'est maintenu en stage afin de mieux cerner leur dynamique respective de rapport à la formation et éventuellement à l'emploi. En ce sens, Gelpe (2004), menant une étude auprès de chômeurs sur les attitudes à l'égard de l'emploi et de la formation, indique que « certaines personnes préféreraient prendre n'importe quel emploi plutôt que de suivre une formation, mais préfèrent pour autant suivre une formation plutôt que de chercher un emploi » (p. 236). On peut donc supposer que les attitudes à l'égard de l'emploi ont aussi un impact sur le maintien ou sur l'abandon en formation, ce qui n'a pas été pris en compte ici.
- 40 Les contenus motivationnels, pourtant largement mis en avant dans la littérature, semblent avoir un impact réduit contrairement à d'autres variables relatives au registre sociocognitif telles que le SEP et le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie. De plus, il semble opportun de distinguer, selon les préconisations des auteurs centrés sur les problématiques des transitions professionnelles, les différentes sources de soutien social perçues. En saisissant le poids relatif de chacune, nous constatons que certaines, notamment celles venant de l'entourage ou des formateurs, sont particulièrement bénéfiques pour se maintenir dans le cycle engagé. Ceci est d'autant plus intéressant que peu de résultats concernant l'influence des soutiens sociaux perçus sont disponibles dans le domaine formatif. Souhaitons que ces premières données incitent à considérer davantage les variables sociocognitives dans l'accompagnement des stagiaires en formation afin de leur permettre de mieux « tenir-prise » (Limoges, 2001) dans leur parcours de qualification.

BIBLIOGRAPHIE

- Almudever, B. & Cazals, M. P. (1993). Faire face aux difficultés d'insertion professionnelle : le rôle des soutiens sociaux. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 335-349.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J. M. (1980). Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle. *Revue française de sociologie*, XXI, 409-438.
- Battistelli, A., Majer, V. & Odoardi, C. (1993). La motivazione nella formazione degli adulti. *Risorsa Uomo*, 1, 233-261.
- Battistelli, A., Majer, V. & Odoardi, C. (1994). Il significato della formazione : sua influenza sulle motivazioni degli adulti verso le attività formative. *Risorsa Uomo*, 2, 43-58.
- Battistelli, A., Majer, V. & Odoardi, C. (1998). Une échelle pour évaluer la motivation dans la formation des adultes. *Psychologie du travail et des organisations*, 4, 226-234.
- Battistelli, A. & Odoardi, C. (2000). Les composantes de la motivation à apprendre chez les participants à la formation pour l'emploi. In B. Gangloff (éd.), *Satisfactions et souffrances au travail* (pp. 17-24). Paris : L'Harmattan.
- Battistelli, A. & Odoardi, C. (2004). Les composantes individuelles et organisationnelles de la motivation à la formation des adultes salariés. In A. Lancry & C. Lemoine (éd.), *Compétences, carrières, évolution au travail* (pp. 185-196). Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (1999). Interactions sociales et performance cognitive. In P. Carré & P. Caspar (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 267-287). Paris : Dunod.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Éducation permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P. (1999). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré & P. Caspar (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 267-287). Paris : Dunod.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Costalat-Founeau, A.-M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: the Self-Determination Perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-Determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Feertchak, H. (1998). Motivations, valeurs et horizon temporel. *Éducation permanente*, 136, 183-190.
- Fiske, M. & Weiss, L. (1977). Intimacy and crises in adulthood. In N. K. Schlossberg & A. D. Entine (éd.), *Counseling adults*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

- Gelpe, D. (2004). Hiérarchie emploi-formation dans les stratégies d'insertion de sujets au chômage. In A. Lancry & C. Lemoine (éd.), *La personne et ses rapports au travail* (pp. 231-237). Paris : L'Harmattan.
- Giampetro, M., Bello, B. & Battistelli, A. (2005). Motivation, attentes des résultats et projet professionnel dans la formation. In A. Battistelli, M. Depolo & F. Fraccaroli (éd.), *La qualité de la vie au travail dans les années 2000* [actes du XIII^e Congrès de psychologie du travail et des organisations], CD-ROM. Bologne : CLUEB.
- Greenglass, E. R. (1993). The contribution of social support to coping strategies. *Applied Psychology: An International Review*, 42, 323-340.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L. & Burke, R. J. (1994). The relationship between social support and burn-out over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 219-230.
- House, J. S. & Wells, J. A. (1978). Occupational stress, social support and health. In A. Mclean, G. Black & M. Collignon (éd.), *Reducing occupational stress* (pp. 8-29) [Proceedings of the conference on reducing occupational stress], Cincinnati (OH): DWEH (NIOSH).
- Kahn, R. L. (1975, juin). *Memorandum to SSRC committee on work and personality in the middle years*. Ann Arbor, Michigan.
- Knox, A. B. (1980). Proficiency theory of learning. *Contemporary educational psychology*, 5, 378-404.
- Lagabriele, C. (1999). *Transitions identitaires chez des salariés en formation professionnelle qualifiante*. Thèse de doctorat en psychologie, université Victor Ségalen-Bordeaux 2.
- Lagabriele, C., Vonthron, A.-M., Pouchard, D. & Patte, F. (2005). Comprendre l'intégration d'un parcours formatif : confrontation entre un modèle de comportement planifié et un modèle centré sur les motivations. In A. Battistelli, M. Depolo & F. Fraccaroli (éd.), *La qualité de la vie au travail dans les années 2000* [actes du 13^e Congrès de psychologie du travail et des organisations], CD-ROM. Bologne : CLUEB.
- Limoges, J. (2001). *Stratégies de maintien au travail et dans d'autres situations de vie*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Michel, S. (1989). *Peut-on gérer les motivations ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 4, 736-749.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nuttin, J. (1987). Développement de la motivation et formation. *Éducation permanente*, 88-89, 97-110.
- Piolat, M. (1980). *L'engagement en formation, conception de soi et modèles de rôle chez l'adulte face au changement*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, université de Provence.
- Rasclé, N. (1997). *Le stress de la mobilité professionnelle*. Thèse de doctorat en psychologie, université Victor Segalen-Bordeaux (Page number)2.
- Roques, M. (1995). *Sortir du chômage*. Liège : Mardaga.
- Sadri, G. & Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and work-related behavior: a review and meta-analysis. *Applied Psychology: an International Review*, 42, 139-152.
- Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adults in transition, linking practice with Theory*. New York: Springer Publishing Company.

Schlossberg, N. K., Waters E. B. & Goodman J. (1995). *Counselling adults in transition, linking practice with theory*. New York: Springer Publishing Company.

Sylin, M. & Jamaoui, S. (2006, juillet). *Les motifs d'engagement et les orientations motivationnelles en situation d'auto-formation*. Communication présentée au 14^e Congrès de psychologie du travail et des organisations, AIPTLF, Hammamet, Tunisie.

Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.

Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burn-out : concepts, modèles, interventions*. Paris : Dunod.

Vallerand, R. J. & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Vigot.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zana (éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). San Diego: Academic Press.

Vallerand, R. J. & Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 136, 15-36.

Wirtz, W. W. (1975). *The boundless resource: a prospectus for an education work policy*. Washington DC: New Republic Book Co.

RÉSUMÉS

La recherche vise à identifier des déterminants de différentes natures susceptibles de prédire la conduite de maintien ou d'abandon en cours de formation professionnelle. Les facteurs pris en compte sont la motivation à la formation, la perception de compétences à l'égard de la formation et du métier visé, le sentiment de concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie et les soutiens sociaux perçus. L'étude de terrain a été menée auprès de 425 adultes engagés dans un stage qualifiant de longue durée. Les résultats principaux soulignent le poids des variables socio-cognitives plutôt que des contenus motivationnels sur la persistance dans le parcours formatif.

This research aims at identifying determinants of various natures which are likely to predict retention in professional training courses. The selected factors are training motivation, perception of competences with regard to the training and job concerned, feeling of concordance between the professional future considered and the training followed as well as the perceived social supports. The study included 425 adults engaged in a long duration qualifying training course. The main results underline the importance of the socio-cognitive variables rather than the motivational factors on persistence in the formative pathway.

INDEX

Mots-clés : Formation professionnelle, Maintien, Motivation, Sentiment d'efficacité personnelle, Soutien social perçu

Keywords : Maintenance, Motivation, Perceived social support, Professional training, Self-efficacy

AUTEURS

CHRISTINE LAGABRIELLE

sont maîtres de conférences en psychologie du travail à l'université Victor Segalen-Bordeaux 2 et membres de l'équipe de recherche « Psychologie sociale des insertions » du laboratoire EA 4139 de l'université Victor Segalen-Bordeaux 2. Contact : université Victor Segalen-Bordeaux 2, département de psychologie, 3 ter place de la Victoire, 33076 Bordeaux cedex. Courriel : anne-marie.vonthron@psytrav.u-bordeaux2.fr.

DOMINIQUE POUCHARD

est psychologue du travail, chargé de mission à l'Observatoire régional de l'AFPA-CROP Aquitaine

.