

Quelles dynamiques sous-tendent et soutiennent la volition des adultes en formation ?

Auteur : Wuidard, Elise

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/10835>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège

Faculté de Psychologie, de Logopédie
et des Sciences de l'Éducation

Quelles dynamiques sous-tendent et soutiennent la volition des adultes en formation ?

Mémoire présenté par

Elise WUIDARD

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation
à finalité spécialisée en formation des adultes

Promoteur : Professeur Daniel Faulx

Lecteurs : Monsieur Georges François & Madame Peter Stéphanie

Année académique 2019-2020

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier grandement les personnes qui nous ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, nous remercions mon promoteur, Monsieur Daniel Faulx, qui a encadré et guidé notre réflexion pour l'élaboration de ce travail. Merci pour le temps qu'il nous a consacré.

Nous tenons également à remercier Madame Virginie Jamin qui, avec mon promoteur, nous ont conseillé dans la construction de cette recherche.

Nous remercions également les lecteurs Madame Peters et Monsieur Georges, de ce mémoire, pour l'intérêt qu'ils ont porté au sujet de notre recherche.

Par ailleurs, merci aux sept adultes qui ont consacré un peu de leur temps pour contribuer à la collecte de nos données, en acceptant de répondre à nos questions. Chers Alain, Romain, Marguerite, Nadia, Yasmine, Clarisse et Octavia, merci d'avoir partagé une partie de votre histoire.

Un dernier merci, et non des moindres,

À nos proches qui nous ont soutenue et encouragée durant nos études ainsi que tout au long de la réalisation de ce travail.

*« L'intérêt d'une formation pour moi, c'est que ça va être autre chose que de lire
un bouquin. »*

Extrait de l'entretien avec Marguerite (28 avril 2020, p.61)

Table des matières

Index des tableaux et des figures.....	3
Introduction	1
Chapitre 1 : Revue de la littérature	4
1. Conceptions et définitions de la volition.....	4
2. Volition et auto-régulation	11
3. Liens entre la volition et la persévérance	15
Chapitre 2 : Problématique et question de recherche	25
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche	26
Contexte de la recherche	26
Adultes en formation rencontrés	27
Méthode qualitative.....	29
Entretiens.....	30
Analyse des matériaux récoltés	34
Vigilance éthique.....	37
Difficultés rencontrées - Si c'était à refaire.....	39
Limites méthodologiques	41
Chapitre 4 : Présentations et interprétation des résultats	43
Introduction	43
Se mettre en projet.....	45
Percevoir de l'utilité de la formation.....	55
Créer des affinités avec les autres	59
Vivre une méthodologie participante	65
Apprendre par le partage d'expérience	67
Bénéficier de soutien.....	71
S'intéresser et se désintéresser du sujet de la formation – être coincé par le système de l'organisme de formation	78
Éléments extérieurs à la formation.....	82
Percevoir des bénéfices personnels	84
Conclusion.....	86
Chapitre 5 : Discussion des résultats	89
1. Mise en lien avec la littérature	89

2. Nos résultats au regard des déterminants de l'action pédagogique de Faulx et Danse (2015)	95
Chapitre 6 : Conclusion et perspectives	98
Bibliographie	101
Abstract	106

Index des tableaux et des figures

Tableau 1. Taxonomie des stratégies de volitionnelles (Cosnefroy, 2010b, p.8).....	14
Figure 1 : Modèle simplifié du contrôle de l'action (Heckausen &Kuhl, 1985).....	7
Figure 2. Architecture des stratégies d'autorégulation (Cosnefroy, 2010a, p. 24).....	12
Figure 3 : Les dynamiques qui sous-tendent et soutiennent la volition.....	45
Figure 4 : Se mettre en projet	46
Figure 5 : Percevoir l'utilité de la formation.....	55
Figure 6. Créer des affinités.....	59
Figure 7. Vivre une méthodologie participante.....	65
Figure 8. Apprendre par le partage d'expérience.....	67
Figure 9. Bénéficier du soutien de ses proches, des formateurs, des autres participants et de ses collègues de stage.....	71
Figure 10. S'intéresser au sujet de la formation & être coincé par le sujet de formation.....	78
Figure 11. Les éléments extérieurs à la formation impactant la volition.....	82
Figure 12. Les interactions entre les dynamiques qui sous-tendent et soutiennent la volition	86

Introduction

« Au-delà de ça, ben, c'est quelque chose aussi..., comme je t'ai dit, abandonner, laisser tomber entre guillemets sans une excellente raison ou parce que ça me fait mal ou des trucs comme ça, c'est pas dans mes habitudes ; donc, du coup, entre guillemets, il y a un certain entêtement de ma part, aussi en disant, j'ai décidé ça. Je vais y arriver et je vais me donner les moyens d'y arriver. » Yasmine (communication personnelle, 11 mai 2020).

Cet extrait d'entretien, issu des ceux réalisés dans le cadre de cette recherche, illustre l'idée que persévérer en formation est un acte décidé, autrement dit, volontaire.

En Belgique, la formation des adultes concerne environ 45% des adultes entre 25 et 64 ans. Ce pourcentage englobe autant les formations formelles que non-formelles. (Statbel, 2018).

Comme Bourgeois et Nizet (2005 cités par Zaouani-Denoux, 2014) le soulignent, reprendre des études ou une formation correspond à un moment critique dans le parcours de l'adulte qui implique une remise en question en lien avec son développement personnel et avec les facteurs contextuels de sa situation et de la formation (Prestini-Christophe, 2008). Nous comprenons donc que de nombreux éléments peuvent influencer la démarche ; mais, qu'en est-il de l'engagement à long terme dans la formation ?

En effet, Broonen (2007) souligne que le décrochage en formation d'adultes est bien connu des formateurs et qu'il serait intéressant d'analyser ces abandons au niveau des processus motivationnels mais aussi volitionnels.

Bien que nous n'ayons pas pu trouver de chiffres exprimant le taux d'abandon éventuel chez ce public, il nous apparaît intéressant d'investiguer ce processus d'engagement et de maintien, dans l'idée d'explorer les raisons qui encouragent ou entravent la poursuite d'une formation pour un apprenant, qu'elles soient propres à l'individu ou liées au contexte.

Ceci nous permet donc de formuler notre question de recherche comme suit : « Quelles dynamiques sous-tendent et soutiennent la volition des adultes en formation ? »

Concrètement, le but de notre recherche sera d'identifier les dynamiques qui sous-tendent et soutiennent le processus de la volition à partir du vécu et de l'expérience d'adulte en formation.

Le terme « *volition* » provient du latin « *voluntas* » qui signifie volonté, faculté de vouloir, et vise la situation dans laquelle quelqu'un exprime un vœu, un désir et montre qu'elle est sa volonté. Ce mot représente aussi les intentions qui dirigent l'acte de l'individu (Lexilogos, 2020). De plus, la volition vient du mot « *volicion* » en espagnol qui signifie « acte par lequel la volonté se détermine à quelque chose » (CNRTL, 2012).

Nous constatons que, depuis quelques années, un regain d'intérêt pour le concept de volition transparait dans la littérature scientifique. Toutefois, les recherches prennent généralement place dans le contexte de l'enseignement supérieur belge francophone. La littérature suggère d'étudier ce concept dans d'autres contextes (Broonen, 2007; Houart, 2017, Houart et al., 2019).

Notre intérêt pour cette thématique prend son origine dans le cadre du cours de « *Dispositifs pédagogiques destinés à lutter contre le décrochage scolaire et l'exclusion dans les systèmes d'enseignement et de formation* » de Professeure Ariane Baye à l'université de Liège. Nous avons été amenée à étudier, de manière parcellaire, le décrochage dans les formations en milieu pénitentiaire. Le constat était évident : le taux de décrochage en formation est élevé.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous souhaitons nous intéresser à ce contexte carcéral. L'initiative d'origine était de comprendre comment le formateur pouvait aider les adultes en formation à la poursuivre jusqu'au bout. Étant dans un contexte où la marge de manœuvre au niveau organisationnel est mince, nous souhaitons nous concentrer sur les dynamiques présentes au sein du cadre de la formation.

Suite à de nombreux essais infructueux pour rencontrer des détenus en formation et à la crise sanitaire actuelle, nous avons fini par élargir notre contexte de recherche à tout adulte ayant suivi une formation de minimum six mois.

Pour ce faire, notre réflexion nous a amené à contextualiser notre recherche dans notre premier chapitre qui consistera en notre revue de littérature. Nous avons tout d'abord conceptualisé et défini la notion de volition. Ensuite, nous avons distingué cette notion de celle de la motivation. Après, nous avons envisagé la volition dans le cadre de l'apprentissage autorégulé dont découlent les stratégies volitionnelles. Par la suite, nous avons également établi des liens entre le concept de la persévérance et celui de volition. Les similitudes qui s'en dégagent nous amènent à considérer que ces deux notions sont sous-tendues par les mêmes facteurs. La littérature concernant la persévérance étant plus fournie à ce sujet, nous présentons les facteurs l'influençant dans l'idée de les utiliser pour comprendre le phénomène de la volition.

Notre question de recherche ainsi que l'objectif qui s'en suit font l'objet de notre deuxième chapitre. Le troisième chapitre vise quant à lui à décrire la méthodologie qualitative employée pour récolter nos données. Ces dernières sont ensuite décrites et analysées dans le quatrième chapitre. Le cinquième chapitre consiste à discuter nos résultats au regard de la littérature scientifique. Enfin, le dernier chapitre conclura ce travail tout en établissant des perspectives futures.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1. Conceptions et définitions de la volition

1.1 Historique du concept

Pendant quelques années, le concept de volition a été mis de côté, en partie, dû à deux lignes de fracture au sein de la littérature à propos de cette notion (Kuhl & Beckmann, 1985).

Une première ligne de fracture opposait l'idée de la volition comme un phénomène psychologique à part entière à l'idée de la volition comme un phénomène dérivé d'un processus plus global. Cette première divergence peut s'expliquer par le courant associationniste présent à l'époque en psychologie cognitive qui estimait que des mécanismes cognitifs tels que l'attention, la perception et la mémoire suffisaient à expliquer les comportements dirigés vers un but. De ce fait, la volition, tout comme la motivation, en était considérée comme un sous-produit dérivé. Néanmoins, la recherche a évolué vers une conception modulaire du système cognitif. Ceci a permis un regain d'intérêt pour le concept de volition en tant que processus mental à part entière.

La deuxième ligne de fracture concerne l'existence de deux définitions différentes de la volition. La première définit la volition comme un processus médiateur de la décision, plutôt en lien avec les processus motivationnels qui vont permettre le passage de l'intention vers une action concrète. La seconde définition envisage la volition comme un ensemble de processus post-décisionnels agissant au niveau des processus de maintien des décisions et de leur actualisation. Nous constatons donc que, d'un côté, la volition est appréhendée comme à l'origine d'une décision tandis que, de l'autre côté, elle est envisagée comme la régulation des comportements.

Au final, la difficulté de considérer que la volition soit un concept à part entière avec, en outre, l'idée qu'elle puisse être associée aux processus motivationnels nous permet de comprendre pourquoi le concept fut délaissé par la littérature durant de nombreuses années.

1.2. La volition : un concept à part entière ?

À la fin du 20^e siècle, l'étude des théories motivationnelles permettent un retour de l'intérêt porté au concept de volition au sein de la littérature scientifique (Broonen, 2007). Ainsi, dans un premier temps, nous allons nous intéresser à ce qui a permis ce regain d'intérêt et, dans un second temps, nous allons présenter le modèle du Rubicon qui permet de soutenir la distinction entre les deux concepts à part entière que sont la motivation et la volition.

1.2.1. Prémisses d'une distinction entre volition et motivation

En 1998, Parmentier énonce une définition de l'activité d'apprentissage. Par son approche, il relève l'importance du concept de « volonté d'apprendre », celle-ci étant en interaction avec la capacité d'apprendre et la possibilité d'apprendre. Cette démarche vise à informer sur les divers aspects de la « motivation académique ». La notion de « volonté d'apprendre » comprend alors, d'une part, l'intention d'apprendre et, d'autre part, la décision d'apprendre. Dans sa conception, Parmentier (1998) envisage la motivation comme un concept recouvrant d'autres concepts tels que celui de la volition.

Pourtant, certains étudiants, bien qu'étant très motivés par leurs études, par des buts clairs (définis par eux-mêmes) semblent éprouver des difficultés à exécuter leurs intentions, ainsi qu'à s'engager automatiquement dans une activité et à y persévérer (Viau, 2009 ; Snow, Corno & Jackson, 1996). Les difficultés peuvent être le fait d'être distraits par des événements intérieurs, par des pensées parasites ou des circonstances externes (Snow et al., 1996). Ceci se traduit alors par des fluctuations de la motivation des apprenants, qui apparaissent lorsque ces derniers se trouvent face à une activité d'apprentissage dont les particularités exigent un effort de leur part pour atteindre leur but (Broonen, 2007).

Face à ce genre de situations, il n'est pas plausible de considérer la motivation comme étant le seul facteur explicatif d'une mise en action dans une activité (Broonen, 2007). Il devient donc nécessaire de s'attarder sur une distinction entre la motivation et la volition car « *ces fonctions motivationnelles et ces fonctions volitionnelles semblent être gouvernées par des principes différents* » (Snow et al., 1996, p. 248).

1.2.2 Modèle du Rubicon de Heckhausen et Gollwitzer (1986)

Suite au constat précédent, la littérature s'attèle alors à étudier la spécificité des processus volitionnels par rapport aux processus motivationnels (Broonen, 2007). Pour ce faire, Heckhausen et Gollwitzer (1986) proposent un modèle fondateur de la volition : « *The Rubicon Model of Action Phases* », que l'on nommera ici « modèle du Rubicon ».

Afin d'introduire ce modèle, Corno (2001) expose que l'élément constitutif essentiel du processus volitionnel consiste en l'idée que le passage de l'intention à l'action n'est pas automatisé et que prendre l'initiative de réaliser une action ne donne aucune garantie quant au fait que l'individu la terminera. En effet, chaque apprenant est confronté à un double problème : se mettre au travail et y rester.

Le modèle du Rubicon intègre la notion de motivation et celle de volition dans un ensemble cohérent. Quatre phases sont proposées afin d'expliquer la manière dont un individu se pose des objectifs, prend la décision de s'engager dans une action (le passage du Rubicon) et agit ensuite en vue d'atteindre cet objectif (Heckhausen & Gollwitzer, 1986).

Phase 1 : la phase pré-décisionnelle (*Predecisional Action Phase*)

L'individu examine les différents souhaits qui l'incitent à agir. Il évalue l'opportunité de chacun d'eux en pesant le pour et le contre ainsi que la faisabilité de ses actions. L'individu pense aux conséquences à court terme et à long terme qui pourraient en découler. Cette phase est purement motivationnelle (Heckhausen & Gollwitzer, 1986).

À la fin de cette phase, l'individu doit prendre la décision ou non de s'engager dans l'action. Il ne peut prendre sa décision que s'il a établi un certain niveau de clarification de son (ses) objectif(s). Si l'individu décide de ne pas s'engager, les phases suivantes n'ont pas lieu d'être. Par contre, s'il choisit de s'engager, il passe à la deuxième phase (Heckhausen & Gollwitzer, 1986 ; Corno, 1993).

Passage du Rubicon : un entre-deux entre la phase 1 et la phase 2

Le moment de l'engagement dans l'action est le point de transition entre la première et la deuxième phase du modèle. Par ce choix, l'individu décide de « passer le Rubicon ».

Cette métaphore proposée par Heckhausen et Gollwitzer (1987) symbolise l'engagement de l'individu dans l'action. Elle permet de comprendre la transition entre la phase motivationnelle et la phase volitionnelle pré-actionnelle.

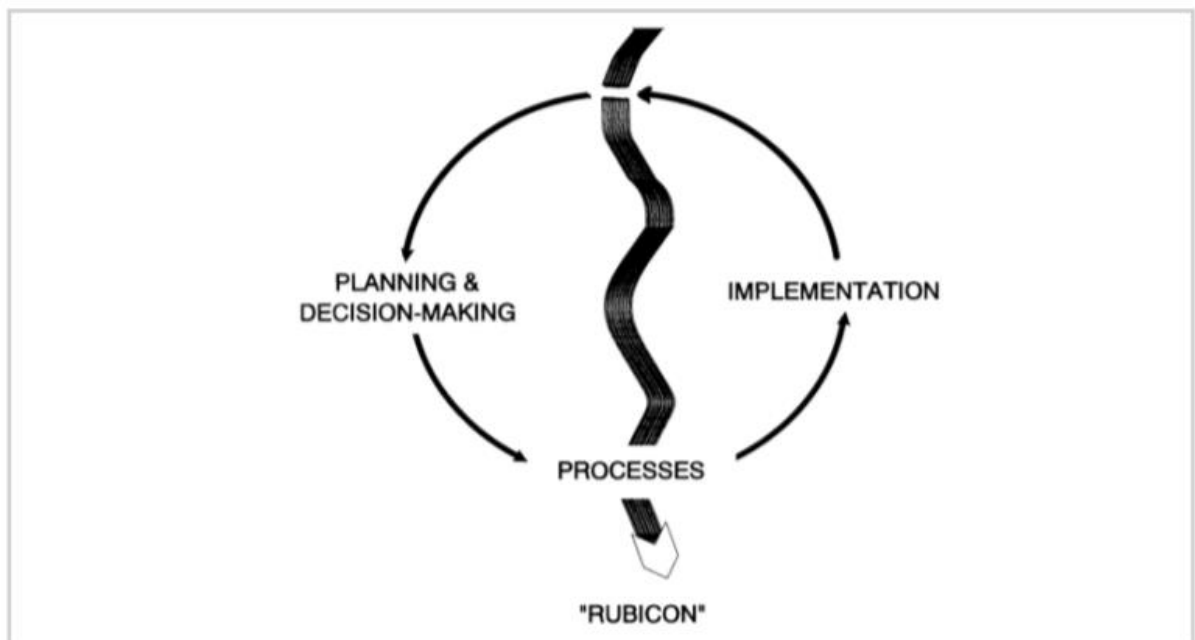


Figure 1. *Modèle simplifié du contrôle de l'action* (Heckhausen & Gollwitzer, 1986 cités par Corno, 1993, p. 15).

Phase 2 : la phase pré-actionnelle (*preactional phase*) selon Heckhausen et Gollwitzer (1986)

Cette phase est la première phase volitionnelle du modèle. Après l'engagement (*implementation*), tout le focus est consacré à la mise en place des actions (Corno, 1993). Une fois que la personne passe de la planification et la fixation d'objectifs à la mise en place des plans, elle franchit le Rubicon (métaphorique) (Corno, 1993). La figure 1 représente ce passage entre l'état mental de nature motivationnelle et l'état mental volitionnel d'exécution de manière plus ou moins consciente (Heckhausen & Gollwitzer, 1987).

L'individu planifie les moyens et les stratégies afin de mener à bien son action et d'atteindre l'objectif choisi. Il établit donc un plan d'action par rapport au souhait sélectionné. Ensuite, il spécifie quand, où et comment il va agir. Cela permet ainsi l'implémentation des intentions et va également faciliter le passage à l'action lorsque l'individu l'aura déterminée.

Phase 3 : la phase actionnelle (*Action Initiation and the Actional Phase*)

Comme son nom l'indique, cette phase concerne l'action. L'individu met en place les stratégies et moyens planifiés préalablement et fournit des efforts en vue d'atteindre son objectif. La mise en place de ces efforts permet de résister aux obstacles rencontrés (difficultés, interruptions) au cours du déroulement de l'action. En effet, l'individu utilise sa force volitionnelle afin de se maintenir dans l'exécution de l'action.

Phase 4 : la phase post-actionnelle (*the Post actional Phase*)

Le but de cette phase est d'évaluer l'atteinte de l'objectif ou non. L'individu mesure le(s) résultat(s) de l'action menée. Dans le cas où l'objectif est atteint par l'action réalisée, l'individu passera à d'autres actions et le but sera désactivé. Par contre, si le résultat n'est pas satisfaisant, l'objectif n'est alors pas considéré comme atteint. L'individu tentera de réaliser une nouvelle planification et ainsi une nouvelle action, modifiera peut-être son souhait ou encore changera d'objectif (Heckhausen et Gollwitzer, 1986).

Que retirer de ce modèle ?

A l'issu de ce modèle, la distinction entre les processus motivationnels et volitionnels apparaît plus clairement. Ainsi, la motivation se situerait essentiellement dans la phase 1 et la volition se retrouverait au sein des trois autres phases (Corno, 1993).

Corno (1993), à la suite des travaux de Kuhl (1987), prouve que les processus motivationnels sont pré-décisionnels et incitent à une régulation motivationnelle tandis que les processus volitionnels sont post-décisionnels et initient une régulation volitionnelle.

1.3. Conceptions de la volition

En parallèle de la distinction établie entre la motivation et la volition, Zhu (2004, cité par Broonen, 2007, p.13) dégage trois conceptions majeures de la volition qui ressortent au sein de la littérature :

1. « La volition comme acte mental de l'initiation de l'action volontaire » ;

L'individu prend l'initiative de son action, ce qui est donc un acte volontaire de sa part. Cela implique qu'il participera activement (Zhu, 2004).

2. « La volition comme acte mental de la prise de décision » ;

L'individu choisit le type d'action qu'il entreprendra et décide de réaliser cet acte. Il créera une intention d'exécution du comportement et s'engagera dans l'action déterminée. Dans cette conception, la volition est vue comme une décision de l'individu de s'engager ou non, mettant fin à un processus de réflexion (Zhu, 2004).

3. « La volition comme activité mentale de contrôle exécutif ».

Le contrôle exécutif est un processus par lequel un individu réalise dans un but précis une intention grâce à une action. Ce contrôle permet le passage de l'intention à l'action (Zhu, 2004).

La première conception met l'accent sur la part volontaire de l'action, la deuxième affirme que la volition est une prise de décision concernant l'action et la troisième soutient que la volition est le contrôle d'une intention par des actions (Zhu, 2004).

La volition semble apparaître comme un construit fondamental qui est présent là où il y a situation d'apprentissage, tout comme celui de la motivation (Broonen, 2007).

Ces trois conceptions nous semblent pouvoir s'articuler avec le modèle du Rubicon, précédemment énoncé.

Ainsi, l'idée que la volition est un acte mental de prise de décision et que l'initiative de l'action est volontaire rejoint le principe du passage du Rubicon. Pour rappel, à cette étape, l'individu décide lui-même de s'engager dans l'action ou non.

Ensuite, la troisième phase du modèle du Rubicon envisage également la volition comme le contrôle exécutif permettant à l'individu de faire des efforts pour se tenir au plan établi lors la deuxième phase.

Ainsi, les trois conceptions majeures relevées par Zhu (2004) ne s'excluraient pas mutuellement mais évoqueraient simplement différentes phases du processus de volition.

1.4. Définitions de la volition

La volition étant désormais établie comme un concept à part entière. Il s'agirait maintenant de pouvoir en appréhender sa définition claire.

De nombreux auteurs ont tenté de proposer des définitions de la volition (Snow et al., 1996 ; Parmentier, 1998 ; Kulh, 1987 ; Pintrich, 1999 ; Wolters, 2003 ; Zimmerman, 1989, 2008). Cependant, les formulations restent généralement floues. Nous en avons cependant retenu deux qui nous semblaient être les plus abouties.

La première proposée par Corno (2001, cité par Cosnefroy, 2010b, p.3) définit la volition comme « *l'ensemble des processus de contrôle de l'action qui permettent de maintenir l'effort et la concentration face aux obstacles* ».

Dans ce cadre, l'auteur envisage donc la volition comme un phénomène agissant sur la régulation des comportements de l'individu.

La deuxième définition est proposée par Houart en 2017 qui s'inspire de nombreux auteurs (Corno, 1986, 1989, 1993, 2001 ; Cosnefroy 2010a, 2010b ; Baillet et al., 2016 ; Poncin et al., 2017) : « *La volition est un état dynamique dans une situation donnée en lien avec la volonté et qui permet à l'étudiant de s'engager dans l'activité choisie et de s'y maintenir même en cas de fatigue, de difficulté ou de distraction* » (Houart, 2017, p. 5).

Cette définition est la plus récente que nous puissions trouver. L'intérêt de celle-ci est qu'elle a été formulée de manière à illustrer l'action de la volition dans un contexte d'apprentissage.

2. Volition et auto-régulation

La volition faisant classiquement partie de l'auto-régulation, au même titre que la métacognition, la cognition et la motivation (Houart, 2017), il nous apparaît pertinent de l'appréhender dans ce cadre afin de pouvoir identifier les stratégies volitionnelles qui peuvent se mettre en place concrètement pour amener un individu à s'auto-réguler face à une situation d'apprentissage.

2.1 La volition dans l'apprentissage autorégulé

Dans ses théories sur l'apprentissage autorégulé, Cosnefroy (2010a) reprend l'apprentissage autorégulé tel que Schunk (1994, p.75) le définit : « *l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but* ». Cette définition sous-entend le rôle de l'effort dans l'autorégulation. En effet, le contrôle doit être accompli de manière durable dans trois domaines différents (cognitions, affects, conduites). En d'autres termes, il s'agit d'activer et de maintenir ce contrôle tout au long de l'activité.

Ce processus d'apprentissage est conflictuel à deux niveaux (Cosnefroy, 2010a). Le premier niveau de conflit s'exprime dans la nécessité de s'engager pleinement dans une activité d'apprentissage en investissant du temps et des efforts tout en veillant à protéger son estime de soi en mettant en place un mode défensif. Le second niveau de conflit se situe dans la continuité du premier dans l'idée où, même si l'engagement est sans réserve et les processus défensifs sont au plus bas, l'individu doit continuellement protéger son intention d'apprendre. C'est sur ce dernier point – protéger son intention d'apprendre – qu'interviendraient les stratégies volitionnelles (Cosnefroy, 2010a).

2.2 Les stratégies volitionnelles

Houart (2017, p.7) définit une stratégie comme étant « *un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis* » et Cosnefroy (2010a, p.25) précise le fait qu'elle « *est choisie en fonction du but à atteindre, des caractéristiques de la tâche et des ressources de la personne* ».

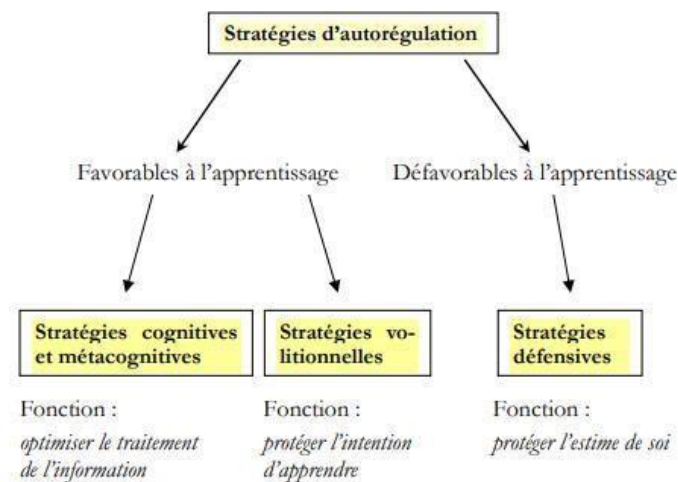


Figure 2. *Architecture des stratégies d'autorégulation* (Cosnefroy, 2010a, p. 24)

La figure 2, ci-dessus, nous présente les différentes stratégies d'autorégulation mises en place par l'apprenant. Les stratégies cognitives, métacognitives et volitionnelles sont favorables à l'apprentissage tandis que les stratégies défensives lui sont défavorables. Celles-ci contribuent à préserver l'estime de soi. Les stratégies cognitives et métacognitives, quant à elles, permettent d'optimiser le traitement de l'information. Enfin, les stratégies volitionnelles consistent à « protéger » l'intention d'apprendre (Cosnefroy, 2010a).

Cette figure nous permet de mettre en lumière l'aspect conflictuel de l'apprentissage autorégulé mentionné précédemment.

Les stratégies volitionnelles sont utilisées afin de passer de l'intention à l'action (Heckhausen & Gollwitzer, 1986) et, lors de l'exécution, si l'individu se voit confronté à un obstacle, il doit alors mobiliser des stratégies volitionnelles externes et/ou internes en fonction de la situation d'apprentissage (Corno, 1993, 2001 ; Houart, 2017).

Ces stratégies permettent donc à l'individu de se maintenir dans l'effort et de soutenir son apprentissage (Corno, 1993, 2001). En outre, elles garantissent également un cadre favorable à la poursuite du traitement de l'information sans pour autant agir directement sur ce dernier (Cosnefroy, 2010b).

2.3 Les taxonomies des stratégies volitionnelles

Les stratégies volitionnelles pouvant intervenir à différents niveaux, elles peuvent également s'exprimer de différentes façons. Afin de les identifier, plusieurs classifications apparaissent dans la littérature (Corno, 2001 ; Kuhl, 1987 ; Pintrich, 1999 ; Wolters, 2003 ; Zimmerman, 1989, 2008). Néanmoins, Cosnefroy (2010a) signale qu'aucune des taxonomies existantes ne fait consensus entre tous les auteurs écrivant sur le sujet.

Une taxonomie proposée par Corno (2001), créée au départ des travaux de Kuhl (1987) propose un classement s'orientant sur deux axes. Le premier axe concerne les stratégies visant à se concentrer sur soi. L'individu prendra en compte le contrôle de ses processus internes (la cognition, la motivation et l'émotion). Le deuxième axe concerne les stratégies visant le même but par le contrôle de l'environnement (Corno, 2001).

Ainsi, cette typologie s'inscrit autour de l'opposition entre régulation des processus internes et régulation des processus externes (Cosnefroy, 2010b).

La taxonomie de Corno (2001) a inspiré de nombreux auteurs (Cosnefroy, 2010a, 2010b ; Baillet et al., 2016 ; Houart, 2017). Nous vous présentons à la page suivante la taxonomie de Cosnefroy, 2010b. Cette dernière se recoupe de manière parcellaire avec différents travaux sur le concept de la volition (Corno, 2001 ; Kuhl, 1987 ; Pintrich, 1999 ; Wolters, 2003 ; Zimmerman, 1989, 2008).

I Processus internes d'autorégulation ou contrôle de soi		
Fonction	Stratégie	Mécanisme par lequel l'effort est soutenu
Trouver des raisons pour poursuivre le travail	1 Se récompenser	Se promettre une récompense (par exemple jouer à la console) si le travail est achevé
	2 Recherche de la performance	Désir de progresser ou de faire mieux que les autres
	3 Évitement de l'échec	Conséquences négatives associées à l'abandon du travail
	4 Renforcer l'instrumentalité perçue	Importance pour réaliser un projet personnel ou professionnel
	5 Renforcer l'intérêt	Augmenter l'intérêt de la tâche en la rendant plus ludique ou plus complexe
	6 Penser aux réactions des proches	Effet de la réussite ou de l'échec chez les personnes proches : plaisir, fierté, peine
Soutenir le sentiment d'efficacité personnelle	7 Fractionner la tâche	Diviser une tâche difficile en sous-tâches qui, prises séparément, apparaissent plus maniables
	8 S'encourager	Se tenir un discours positif : « Tu peux le faire, vas-y ! »
	9 Évoquer des réussites	Activer des souvenirs de succès qui permettent de réduire l'impact de la situation présente
Contrôler les émotions	10 Réduction de la tension	Évacuer la tension par différents procédés : se relaxer, marcher, manger
II Processus externes d'autorégulation ou contrôle du contexte d'apprentissage		
Favoriser la concentration	11 Structuration de l'environnement	Aménager le lieu de travail pour empêcher l'irruption de distractions (s'isoler, couper la radio)
Rechercher de l'aide	12 Soutien social	La collaboration avec autrui aide à contenir la tentation d'arrêter ou de ne pas travailler
Gérer le temps	13 Planification	Choisir le moment favorable et allouer des ressources de temps

Tableau 1. Taxonomie des stratégies de volitionnelles (Cosnefroy, 2010b, p.8)

Concernant ces stratégies, Cosnefroy (2011) souligne que, malgré le fait qu'elles soient structurées en différentes catégories, une stratégie peut se situer dans différentes fonctions. Elles peuvent être multifonctionnelles ; cela dépendra de la personne et de la situation dans laquelle l'individu les utilise.

Par ailleurs, Houart (2017) souligne qu'il ne suffit pas d'avoir recours à des stratégies volitionnelles lorsque les situations sont problématiques. Elle insiste sur le fait que la personne prenne, dans un premier temps, conscience de sa situation « difficile », et, dans un second temps, qu'elle mobilise ses stratégies volitionnelles suivant le contexte.

3. Liens entre la volition et la persévérance

Au fil de notre investigation de la littérature autour de la volition, nous avons relevé régulièrement une association entre le concept de « volition » et l'idée de « persévérer dans ses études ». Aucune source, à notre connaissance, n'a établi un tel rapprochement. Cette association pourrait être due à l'utilisation de l'idée de la persévérance dans son sens commun et non dans le sens d'un concept tel que repris par la littérature scientifique. Une autre explication pourrait être liée à sa conceptualisation peu claire que l'on retrouve au sein de la littérature. Il nous est donc apparu intéressant de souligner la similarité du concept de la volition avec celui de la persévérance.

Ce rapprochement nous permet également d'envisager les facteurs influençant la persévérance comme ayant potentiellement le même effet sur la volition. Cela nous donnerait ainsi matière à comprendre les éléments pouvant avoir un impact sur la volition dans le cadre de notre recherche.

3.1 Définition de la persévérance

Comme pour la volition, le concept de persévérance a été beaucoup étudié et développé durant les années 1970 dans la littérature (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier & Frenay, 2015). Nous constatons qu'un grand nombre d'auteurs ont défini ce concept : Legendre, 2005 ; Ménard, 2012, Robbins, Lauver, Davis, Langley et Carlstrom, 2004 ; DeRemer, 2002 ; Pritchard & Wilson, 2003 cités par Roland et al., 2015 ; Tinto, 1975 ; Zaouani-Denoux, 2014 ; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols 1996 ; Roland et al., 2015.

Toutefois, il existe un flou autour de la conceptualisation et de l'opérationnalisation de la persévérance. C'est pourquoi nous avons choisi, sur base de différentes sources, une définition de ce concept dans le cadre de notre recherche.

La définition de la persévérance que nous choisissons de retenir dans le cadre de cette recherche est celle de Roland et al. (2015, p. 5) : « *la persévérance serait le processus d'adoption et de maintien d'engagement* » d'un adulte dans la formation qui l'a entrepris « *indépendamment des obstacles rencontrés, même si ceux-ci rendent son parcours plus difficile* ». Toujours selon ces auteurs, ce type de définition ne tient pas compte de l'aspect comportemental de l'engagement

mais, il est aussi important de ne pas oublier la dimension cognitive proposée par Miller et al. (1996) et Bonin, Bujold et Chenard (2004 cités par Roland et al. 2015).

Sur base de cette définition, nous souhaitons souligner trois éléments : l'idée d'un processus, la notion d'obstacle et celle d'engagement.

Tout d'abord, comme Miller et al. (1996) nous envisageons la persévérance comme un processus qui se déroule tout au long de l'action entreprise. Effectivement, ces auteurs mettent l'accent sur le fait que la persévérance est l'engagement de l'individu dans un processus et que ce n'est pas uniquement un engagement à un moment donné.

Ensuite, l'idée d'obstacle est présente. À nouveau, Miller et al. (1996) conceptualisent l'action de persévérer comme celle de poursuivre une activité débutée même si des difficultés sont rencontrées par l'individu en cours d'action.

Enfin, dans cette définition, nous retrouvons la notion d'engagement. Schmitz et al. (2010) soulignent que mesurer l'engagement d'une personne en formation sembleraient permettre de mettre en évidence son impact dans l'intention de persévérer de l'individu. Donc, l'engagement d'une personne permet de définir sa persévérance.

Ainsi, l'engagement vers un objectif est défini par Hollenbeck et Klein (1987) comme le degré de détermination d'un individu ainsi que les efforts qu'il fournit pour l'atteindre. De plus, l'engagement d'un adulte en formation émane d'une mise en sens de sa trajectoire (Zaouani-Denoux, 2014). Ces deux éléments nous permettent d'établir un lien entre l'engagement d'un individu et la volition de ce dernier car les efforts fournis contribuent à savoir ce qu'il adviendra de sa volition.

3.2 Liens entre persévérance et volition

Au départ de la définition énoncée ci-dessus, nous pouvons nous autoriser à dire que la persévérance et la volition sont semblables.

Effectivement, faire preuve de persévérance reflète un état dynamique : lorsque l'individu s'engage dans une activité et il poursuit cet engagement même si des obstacles se présentent durant la réalisation de l'activité. Ceci reprend les termes de la définition de Houart (2017) que nous avons énoncée pour définir la volition.

C'est pourquoi, dans le présent mémoire les termes « volition » et « persévérance » seront utilisés comme synonyme.

3.3 Facteurs impactant le processus de persévérance

Considérant que la volition et la persévérance semblent sous-tendues par les mêmes facteurs, intéressons-nous aux facteurs influençant la persévérance d'un individu.

D'une part, il y a les facteurs internes de l'individu tels que « *l'histoire psychoaffective, la trajectoire personnelle, les expériences vécues, les traits de personnalité, les images de soi, les ressources personnelles* ».

D'autre part, des facteurs externes ont un impact sur le processus de persévérance comme « *l'entourage familial et social, l'environnement socioculturel général, l'environnement institutionnel de la formation, mais aussi les contraintes socioéconomiques* » rencontrées par l'individu (Tiberghien, 2006, p. 94).

Il est à signaler que la persévérance a majoritairement été étudiée dans un cadre scolaire dans les études supérieures ou secondaires. Les facteurs développés ci-après s'inscrivent donc dans ce cadre.

3.3.1 Facteurs internes

a. Facteurs identitaires

Les résultats de Zaouani-Denoux (2014) soulignent l'impact des dynamiques identitaires sur l'engagement et la persévérance d'un individu. Chaque adulte est différent et certains se maintenant en formation espèrent un changement personnel tandis que d'autres, non persistants, voient la formation comme menaçante pour leur idéal identitaire et qu'ils voudraient préserver.

De plus, Goguelin, (1970) et Zaouani-Denoux, (2007) affirment que réaliser une formation subsiste un acte porteur d'avenir et donne la possibilité à ces adultes de développer une activité de construction de soi.

b. Dimensions intrapersonnelles

Les dimensions intrapersonnelles concernent l'histoire personnelle de l'adulte, la motivation interne, le vécu scolaire, la santé mentale et physique, l'estime de soi, la perception de soi, les projets de vie de l'adulte, mais également toutes les ressources personnelles que l'adulte mobilisera afin de persévérer (Freeman, Stock, Chan & Hutchinson, 2004).

Selon Villemagne et al. (2016), les dimensions intrapersonnelles peuvent expliquer l'arrêt d'une activité scolaire (études, formations). Par exemple, si l'adulte manque de motivation pour l'une ou l'autre raison, s'il a des difficultés d'apprentissage, s'il a des comportements inadéquats dans le cadre de l'activité scolaire.

Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) ajoutent qu'avoir une estime de soi faible, un sentiment d'incompétence et/ou une mauvaise opinion de leur habilité scolaire et cognitive réduisent les chances des adultes de réussir l'activité entreprise.

c. Conditions de vie

Les conditions de vie sont les situations compliquées que les adultes peuvent vivre en dehors du temps de formation. Par exemple, l'adulte fait face à des difficultés financières, soit pour vivre, soit pour payer les études qu'il souhaiterait réaliser. Ces conditions de vie peuvent entraver le processus de formation dans lequel l'adulte se serait engagé. (Bélanger, Carignan & Staiculescu, 2007 cités par Villemagne et al., 2016).

d. Sentiment d'efficacité

Le sentiment d'efficacité « *fait référence à un jugement plus spécifique que pose [l'adulte] sur sa capacité d'organiser et d'exécuter une séquence d'actions pour résoudre un problème ou effectuer une tâche donnée et produire un résultat souhaité* » (Bandura, 1997 cité par Smith, 2012, p. 26). Autrement dit, c'est la confiance qu'a un individu dans ses capacités académiques.

Ce sentiment fait aussi référence au sentiment de compétence développé par Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean (2006) qui est un jugement général de l'individu sur son habileté dans la maîtrise de différents domaines d'activité.

Schmitz et al. (2010) identifient quatre origines de ce sentiment d'efficacité personnelle : (1) les expériences positives de maîtrise, (2) les expériences vicariantes, (3) la persuasion verbale, ainsi que (4) les états physiologiques et émotionnels.

Un lien évident entre le sentiment d'efficacité personnelle et la persévérance est démontré par plusieurs auteurs. Tout d'abord, Zaouani-Denoux (2014) par sa recherche montre que les personnes interrogées établissent un lien entre la perception de leurs compétences et la persévérance. Dans le cas où le sentiment d'efficacité personnelle d'une personne l'aide à se sentir capable d'aboutir la tâche débutée, elle s'y engagera davantage. Ensuite, Schmitz et al. (2010) soulignent que le sentiment d'efficacité personnelle associé à la détermination de la personne a un impact significatif sur la persévérance de celle-ci. Dans cette même idée, la persistance, dans les études supérieures, semblerait être influencée par ce sentiment d'efficacité personnelle, les attentes concernant les résultats académiques, par la détermination à réussir les études et donc à obtenir une attestation de réussite (Kahn & Nauta, 2001).

3.3.2 Dimensions interpersonnelles

Comme le dit Villemagne et al. (2016, p. 28) : « *Ma famille, mes amis et mes formateurs sont des soutiens de persévérance !* »

Percevoir des soutiens de la famille, des enseignants, des autres participants peut être une ressource importante pour mieux vivre l'apprentissage (Zaouani-Denoux, 2014). Effectivement, selon Vonthron, Lagabrielle et Pouchard (2007) ; ces soutiens constituent un levier pour surmonter les obstacles rencontrés durant une formation et permettent d'aller au bout de son engagement formatif. Ces facteurs n'étaient pas reconnus initialement mais s'avèrent déterminants. S'ils sont aujourd'hui considérés comme essentiels afin de comprendre

l'engagement et le rapport d'une personne au savoir, ils restent peu pris en compte (Barbier, 1996 ; Bourgeois, 1998 cités par Prestini-Christophe, 2008).

Néanmoins, les adultes peuvent vivre dans des contextes familiaux ou sociaux compliqués (proche malade, enfants à charge...), tout comme avoir des difficultés relationnelles avec les formateurs et les participants. Cela peut mettre fin à la formation (Villemagne et al., 2016).

a. Soutien des proches

Villemagne et al. (2016) abordent le soutien des proches pour les jeunes adultes de moins de 25 ans, mais nous élargissons leurs propos pour tout adulte. Les proches (parents, compagnon, fratrie, amis) sont un soutien dans le projet de retour aux études ou en formation pour les adultes.

De plus, « *l'existence d'un capital social* », soutien familial ou amical, est essentiel dans le développement identitaire du jeune adulte et aussi dans le développement de sa capacité à s'accomplir (Marcotte et al., 2010, p. 28).

En outre, les résultats de l'étude de Prestini-Christophe (2008) sur « la décision de la personne adulte d'entrer en formation dans le secteur social » indiquent que, si les participants évoquaient la notion de famille, cette notion faisait référence au soutien que l'on peut percevoir et non du soutien en termes d'organisation.

b. Relation avec les formateurs

Le maintien des apprenants dans un dispositif de formation est sans nul doute également influencé par le soutien des enseignants et des formateurs (Zaouani-Denoux, 2014).

Différentes recherches permettent d'illustrer ce que ce soutien de la part des formateurs signifie : l'attitude de mise en confiance envers l'adulte, la valorisation, leur disponibilité, le respect du rythme de chacun, la relation qui est généralement (très) positive, le soutien à l'apprentissage, sous toutes ses formes, un soutien affectif, un soutien pédagogique grâce à des rétroactions et des explications complémentaires, l'appui, l'écoute, l'absence de jugement, les encouragements tout cela dans un contexte d'anonymat (Rousseau et al., 2010 ; Marcotte, Lachance & Léveque, 2011 ; Zaouani-Denoux, 2014 ; Villemagne et al., 2016) .

Ainsi, les adultes sont en demande d'être accompagnés par des formateurs au niveau socioaffectif (Rousseau et al., 2010). Lorsque les formateurs les accompagnent dans leur parcours scolaire, ils jouent un rôle essentiel. La qualité de la relation entre les deux

protagonistes est tout aussi cruciale dans la réussite scolaire des adultes (Villemagne et al., 2016)

De plus, mettre en confiance les adultes les aide à dépasser des obstacles, à garder le rythme de la formation (Zaouani-Denoux, 2014). D'ailleurs, toujours selon le même auteur, les formateurs semblent tenir compte du passé scolaire parfois lourd des adultes. Ils peuvent alors veiller à les valoriser dans le but de favoriser la mise en confiance dans cette nouvelle institution. Par ailleurs, l'enseignement individualisé et les situations d'évaluation semblent générer moins de stress (Rousseau, et al., 2010).

Bujold et Saint-Pierre (1996) soulignent que « *la qualité de la relation affective entre le professeur et les étudiants est importante pour produire des apprentissages plus durables chez les étudiants au premier cycle universitaire* » (cité par Tremblay-Wragg, Raby et Ménard, 2018, p. 16)

Dans la recherche de Tremblay-Wragg et al. (2018), les étudiants sondés énoncent des qualités qu'ils relèvent chez leur professeur. Par les termes « qualités personnelles », il est entendu les traits de la personnalité et du style d'enseignement du professeur (Tremblay-Wragg et al., 2018). Cela peut correspondre à la capacité du professeur à établir une relation de confiance, à avoir un bon contact avec les apprenants (par exemple, en démontrant de l'intérêt pour leur parcours de formation), le fait d'instaurer un climat de confiance, de limiter le plus possible la relation de hiérarchie entre formateur et apprenant, d'avoir le sens de l'humour, d'avoir une grande disponibilité, d'être dynamique, d'avoir de l'humilité, de donner des retours réguliers, d'être enthousiaste. (Halawah, 2011 ; Tremblay-Wragg & al., 2018).

c. Relation avec les pairs

Les relations avec les autres participants affectent le vécu en formation (Smith, 2012).

Établir des relations positives avec ses pairs permet de se sentir mieux au niveau affectif, d'adopter des comportements sociaux davantage adaptés et de se percevoir plus positivement (Berndt et Keefe, 1995 ; Kindermann, McCollam et Gibson, 1996 cités par Smith, 2012). En outre, les personnes développant des perceptions de soi plus positives ont un sentiment de compétence plus élevé qui soutient leur engagement et leur envie d'apprendre (Ladd, 2005).

D'ailleurs, lorsque les personnes sont invitées à travailler ensemble et à coopérer, avoir des relations de qualité avec leurs pairs permet de se sentir soutenu. Elles auront alors tendance à se développer et à mieux performer (Brown, Mory et Kinney, 1994 cités par Smith, 2012).

Ladd, Kochenderfer et Coleman (1997) attirent notre attention sur le fait qu'il ne faut pas sous-estimer l'influence des relations entre les pairs surtout à l'adolescence. En effet, leurs recherches montrent que si des apprenants performants établissent des relations positives avec des apprenants qui, eux aussi, ont des résultats élevés, cette relation influence positivement la motivation scolaire de chacun d'eux. Malheureusement, l'inverse est aussi vrai.

Lorsque des apprenants ayant des difficultés se lient d'amitié avec des pairs qui aussi vivent aussi un parcours scolaire compliqué, cette relation affecte négativement leur motivation individuelle. Cela entraîne alors un désengagement de ces individus dans l'activité scolaire (Ladd et al., 1997).

En somme, quand les adultes créent des relations de qualité, chaleureuses, positives, favorables avec leurs pairs, ils s'emparent des moyens et des ressources qui facilitent leur adaptation aux exigences du milieu scolaire ou de la formation (Ladd, 2005).

Tout cela se rapporte également au concept d'intégration sociale¹ développé dans le modèle de Tinto (1975, 1997). En effet, l'individu doit avoir « réussi » son intégration sociale et scolaire afin de s'engager académiquement et intellectuellement et de persévérer. Cette hypothèse de Tinto (1975, 1997) montre que les apprenants ont besoin de combler leurs attentes sociales avant de s'engager. Marcotte et al. (2011) soulignent que cette idée semble plausible car si l'individu se sent accepté et compris par les autres (formateurs, pairs...) et s'il crée des relations avec ces derniers, cela l'incitera à se voir plus positivement et à persister.

3.3.3 Aspects institutionnels

Villemagne et al. (2016) relèvent que les aspects institutionnels peuvent avoir un impact dans le fait d'arrêter l'engagement en formation. Ces aspects vont de l'organisation du système éducatif, en passant par un manque de suivi de la part des formateurs et le caractère répétitif et inadéquat des contenus de formation par rapport aux besoins exprimés par les individus. Cela

¹ L'intégration sociale se caractérise par l'interaction entre l'apprenant et les intervenants de l'établissement (formateurs, professeurs, autres apprenants ...) et elle est mesurée par le degré de congruence entre l'individu et l'environnement social de l'institution. (Tinto, 1975, 1997)

engendre donc une perte de sens et d'intérêt par rapport à l'engagement en formation de certains adultes.

3.3.4 Utilité

Tout d'abord, l'utilité d'une tâche correspond à un jugement de l'apprenant sur la valeur de cette tâche et l'attrait que l'individu a de s'y engager (Eccles, 2005). Cette appréciation est influencée par les caractéristiques de la tâche, les difficultés, par sa perception de ses compétences, par ses expériences passées et par les attitudes et attentes de ses proches. Et, la valeur de la tâche est associée à la durée des buts poursuivis (Wigfield et al., 2006). En effet, si une activité est jugée peu intéressante et attrayante immédiatement, elle peut malgré tout, avoir de l'importance pour l'individu car la réaliser lui permet d'atteindre un but éventuel » (Smith, 2012).

L'utilité de la formation est aussi appréciée par les adultes au regard de leur projet professionnel ultérieur (Villemagne et al., 2016). Ainsi, la mise en projet de l'adulte s'explique par trois aspects : la valeur, l'instrumentalité et la temporalité.

« La valeur est liée à l'importance du but poursuivi et à la valeur qui lui est attribuée. L'instrumentalité est la perception que le sujet a de l'utilité de son action et donc de l'utilité de suivre cette formation-là, et pas une autre, pour atteindre le but. Enfin la temporalité renvoie à la planification de l'action et à la conscience d'échéances précises » (Tiberghien, 2006, p. 96). Autrement dit, l'utilité d'une activité est tout aussi considérable que sa valeur et sa temporalité. Notons que l'utilité d'une tâche est basée sur la valeur de celle-ci.

D'ailleurs, les résultats de Zaouani-Denoux (2014) indiquent que des personnes persévérantes percevraient une correspondance entre leur projet de formation et la formation suivie. Cela met en évidence qu'il ne peut y avoir de motivation sans orientation vers un avenir.

Au regard de ces éléments, nous pouvons constater que les formateurs ont une influence sur la perception de l'utilité de la formation.

En outre, la perception de l'utilité de la formation améliore l'estime qu'un individu a pour lui-même et le regard des autres sur lui. Ceux-ci sont des moteurs de la persistance (Villemagne et al., 2016). Pourtant, dans la recherche de Villemagne et al. (2016), aucun participant n'a évoqué la formation comme utile pour obtenir le diplôme, ce qui est donc surprenant.

Par ailleurs, l'intérêt qu'une personne attribue à une activité est un état psychologique ayant un effet levier sur la concentration et la satisfaction liées à l'activité entreprise (Hidi & Harackiewicz, 2000 ; Hidi & Renninger, 2006 cités par Smith, 2012). D'une part, il peut durer dans le temps ou être éphémère ainsi qu'inciter l'engagement et la poursuite d'objectifs élevés d'un individu (Hidi, 2001 ; Schiefele, 2001). D'autre part, l'intérêt que chacun attribue à une tâche est propre à chaque personne. En revanche, l'environnement guide cet intérêt et peut l'amplifier ou le diminuer (Hidi & Renninger, 2006 cités par Smith, 2012).

3.3.5 Ingénierie pédagogique

Tiberghien (2006) propose à la fin de sa recherche des pistes d'approfondissement. L'une d'entre elles retient notre attention. Elle concerne l'ingénierie pédagogique de la formation. Celle-ci est l'un des facteurs sur lequel le formateur peut agir contrairement à certains facteurs internes ou externes.

3.3.6 Que faire de ces facteurs ?

Ces différents facteurs nous intéressent étant donné que les recherches que nous avons consultées sur la volition se concentrent sur les stratégies volitionnelles mises en place par l'individu. Cela concerne donc l'expression concrète de la volition mais ne nous permet pas de comprendre ce qui peut la sous-tendre. Dans nos recherches au sein de la littérature, nous n'avons relevé aucune étude explorant spécifiquement les facteurs influençant la volition.

Néanmoins, dans ce chapitre, nous avons établi la similarité entre la persévérance et la volition, ce qui permet de soutenir notre idée d'utiliser ces facteurs pour appréhender, dans le cadre de notre recherche, le phénomène de la volition.

Chapitre 2 : Problématique et question de recherche

La question qui va nous préoccuper dans le cadre de notre recherche est :

« Quelles dynamiques sous-tendent et soutiennent la volition des adultes en formation ? »

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Dans les recherches dites « hypothético-déductives, les hypothèses par rapport à la question de recherche émergent de la revue de la littérature. Elles sont formulées en début de processus, elles guident le déroulement de la recherche (Lejeune, 2019b). En recherche qualitative, on parlera en termes de poursuite d'objectifs.

Notre recherche vise un objectif : identifier les dynamiques qui sous-tendent et qui soutiennent le processus de la volition chez les participants à partir du récit de personnes ayant eu des expériences de formation.

Dans la partie suivante, nous présenterons la méthodologie mise en place pour répondre à cette question.

Ensuite, nous discuterons ces théories au regard des résultats de notre recherche. Lors de cette discussion, nous remobiliserons divers aspects théoriques tels que ceux relatifs au modèle du Rubicon de Heckhausen et Gollwitzer (1986), certains éléments à propos des dimensions interpersonnelles influençant la persévérance d'un individu, notamment les théories de Zaouani-Denoux (2014), Villemagne et al. (2016), Tinto (1975, 1997) et enfin, un aspect particulier relatif à la taxonomie de Cosnefroy (2010b).

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

Dans cette partie, vous trouverez la méthodologie mise en place de manière effective dans cette recherche en vous présentant le contexte de la recherche, les personnes rencontrées, la méthode et les instruments utilisés, les types de matériaux recueillis ainsi que le traitement envisagé, les vigilances éthiques mises en place dans cette recherche, les difficultés rencontrées et enfin, les limites de cette recherche.

Contexte de la recherche

Tout au long de la recherche, le contexte de la recherche a été adapté car, différents obstacles ont été rencontrés.

Initialement, la recherche devait se dérouler dans les milieux pénitentiaires et nous devions réaliser plusieurs observations des temps de formation et des entretiens avec les détenus. Après de nombreux essais infructueux pour accéder à ce terrain de recherche, nous avons décidé de modifier le contexte de la recherche et de l'orienter vers les organismes de formation spécialisés dans la réinsertion socio-professionnelle.

Suite à cela, nous avons prévu d'observer plusieurs séances de formation proposées par trois ASBL spécialisées dans la réinsertion socio-professionnelle et de réaliser des entretiens avec les participants de celles-ci. Forcée de constater que la situation sanitaire inédite de cette année ne nous permettait plus d'observer et de centrer la recherche uniquement sur les organismes de formations de réinsertion socio-professionnelle, nous avons décidé de modifier à nouveau les personnes à rencontrer et la méthodologie initiale.

Ainsi, nous avons décidé de diversifier les participants de la recherche en élargissant les critères à tout adulte ayant suivi une formation de plus de six mois ; de modifier les modalités de recrutement de ces acteurs ; de renoncer à recueillir des données d'observation ; et de modifier les modalités de passation des entretiens.

Adultes en formation rencontrés

Suite aux difficultés liés au contexte, nous avons choisi d'élargir le profil des personnes à interviewer, nos critères d'inclusion comprenaient le fait que ce soient des adultes, c'est-à-dire les personnes de plus de 18 ans parlant le français, et suivant ou ayant suivi une ou des formation(s) de minimum 6 mois. Cette formation octroyant à la fin un diplôme, un certificat ou autre.

Au final, nous avons pu interroger sept adultes dans le cadre de ce travail de recherche.

Avant la crise actuelle, nous étions en stage dans une structure d'alphabétisation. Grâce à nos contacts avec le formateur, nous avons réalisé un premier entretien avec un des participants dans les locaux de cet organisme de formation

Ensuite, durant la crise, nous avons recruté les autres personnes au moyen d'un appel sur les réseaux sociaux. Un message a été posté dans lequel nous expliquions le motif de notre recherche, ainsi que le profil attendu des participants (annexe n°1). Nous avons recontacté par message les personnes qui avaient répondu publiquement à notre appel afin de savoir s'ils acceptaient de réaliser une rencontre virtuelle d'une heure et en leur précisant le but de la recherche.

C'est donc par ce biais que six personnes que nous ne connaissions pas se sont manifestées.

Voici les caractéristiques des personnes rencontrées

	Prénom d'emprunt	Sexe	Âge	Formation suivie et durée	Date de l'entretien
1.	Alain	Masculin	53 ans	Alphabétisation – min 1 an	16/12/2019
2.	Romain	Masculin	25 ans	Régisseur – 3 ans	19/04/2020
3.	Marguerite	Féminin	50 ans	Coach privé et professionnel – 1 an	28/04/2020
4.	Nadia	Féminin	47 ans	Formations des professionnels de l'enfance : <ul style="list-style-type: none">• Ados préados – 8 mois• Comprendre l'enfant (bobos, besoin de bouger...) - 10 mois	3/05/2020
5.	Yasmine	Féminin	24 ans	Animation de personnage 3D - 6 mois	11/05/2020
6.	Clarisse	Féminin	26 ans	Formation d'orientation professionnelle – 6 mois Masseur – 1 an	7/06/2020
7.	Octavia	Féminin	24 ans	Formation de directeur de maison d'enfants – 2 ans	22/06/2020

Si, dans les études quantitatives, un échantillonnage statique est réalisé, les recherches qualitatives se réfèrent, quant à elles, à l'échantillonnage théorique. À travers cette méthode, nous ne cherchons pas à être représentatifs de la population étudiée, mais du phénomène étudié.

Malgré la contrainte de temps et le contexte sanitaire actuel, il nous semble avoir atteint un certain niveau de saturation théorique permettant une compréhension globale du phénomène. Nous n'excluons cependant pas la possibilité de voir émerger de nouvelles propriétés au vu de la variabilité des expériences vécues par les participants rencontrés.

En d'autres termes, nous cherchons à découvrir l'ensemble des caractéristiques du phénomène étudié ainsi que toutes les circonstances particulières attestées.

En outre, nous souhaitons rencontrer une diversité de profils, au-delà de l'âge et du genre des participants. Nous avons donc activement recherché une personne étant contrainte de se rendre en formation afin de nuancer les propos des autres personnes rencontrées, ces dernières ayant volontairement choisi de suivre une formation. Dans les personnes rencontrées, celle qui est contrainte est Nadia.

Méthode qualitative

La méthode utilisée pour cette recherche s'inspire de la méthode qualitative proposée par Lejeune (2019a) dans son livre « *Manuel d'analyse qualitative. Analyse sans compter ni classer* ». L'objectif de cette méthode est de produire des théories actives et adaptées au terrain en s'intéressant au vécu et à l'expérience des personnes rencontrées. Afin de nous imprégner de cette méthode, nous avons suivi le cours de *Pratique de la recherche qualitative* dispensé par le Professeur Christophe Lejeune à l'université de Liège durant l'année 2019-2020.

Durant le processus de recherche, nous avons réalisé les étapes de manière itérative. En effet, nous avons d'abord fait des recherches sur le sujet de la volition. Ensuite, nous avons pris les premiers contacts avec l'ASBL d'alphabétisation et réalisé le premier entretien. Après, nous l'avons analysé seule, puis en groupe, dans le cours de *Pratique de la recherche qualitative*. Suite à cette analyse, de nouvelles pistes à creuser ont émergé. Nous nous sommes à nouveau plongée dans des ressources théoriques afin d'élargir nos connaissances. Puis, nous nous sommes penchée sur le guide d'entretien afin de le modifier et d'y ajouter les nouvelles questions qui guident notre collecte de matériau. Nous avons ensuite procédé de la même façon après chaque entretien.

À chaque étape, nous avons complété un journal de bord dans lequel nous écrivions ce qui évoluait dans notre recherche. Ainsi, nous avons tenu, tout au long de ce travail, ce journal de bord dans lequel était repris chaque guide d'entretien, chaque analyse mais également la liste de phrases à trois verbes. Nous y notions également chaque nouvelle question, approfondissement ou encore réflexion. Cela a permis de retracer l'ensemble des étapes par lesquelles nous sommes passées.

Entretiens

Afin de mener à bien cette recherche, nous avons réalisé des entretiens individuels avec chaque participant.

Notre objectif est de comprendre le phénomène de la volition dans sa complexité au départ du vécu et de l'expérience de formation de chaque personne. L'utilisation de cet outil semble être le plus pertinent car « *les entretiens servent à recueillir des avis, des représentations, un discours, voire des pratiques déclarées* » (De Ketele & Roegiers, 2015 ; Romelaer, 2005 cité in Rappe, 2020, p.58). En d'autres termes, « *l'entretien approfondi de recherche ou d'études* » (Guittet, 2013, p.5) est utile lorsque le chercheur s'intéresse à la manière dont le participant exprime ce qu'il vit et ressent en formation. Dans cette optique, l'enquêteur ne cherche pas à influencer ou à faire changer d'avis la personne interviewée ainsi, « *la relation reste neutre et ouverte* » (p.5).

Pour récolter les expériences des participants, nous avons créé un guide d'entretien (annexe n°2). « *Le guide d'entretien est avant tout un espace de construction et d'appropriation de la question de recherche* » (Ramos, 2015, p.28).

Selon Kaufmann (2016), la trame de l'entretien peut être très générale ou alors être une vraie liste de questions. Quelle que soit la forme que prendra le guide, l'objectif est de « *faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème.* » (p. 43-44).

Nous avons décidé de créer la trame de l'entretien en utilisant des mots clés afin de laisser place à notre spontanéité pour poser les questions et pour poser des questions ouvertes. Le guide d'entretien est employé comme « pense-bête » afin de n'oublier aucun sujet à aborder. De plus, utiliser des mots clés empêche de rompre le contact visuel et le fil de la discussion spontané.

Le guide d'entretien créé pour cette recherche se constitue en trois parties : le cadrage, les propriétés et la clôture (annexe n°2).

Tout d'abord, le cadrage de l'entretien permet de présenter à l'interviewé qui nous sommes, la recherche en cours, l'objectif de l'entretien, la feuille de consentement ainsi que des conseils permettant d'instaurer un climat de confiance (bienveillance, pas de jugement, oser parler). De plus, nous rappelons que la personne peut à tout moment arrêter l'entretien si elle le souhaite. Utiliser un cadrage en début d'entretien permet de centrer la réflexion du participant sur ce que nous intéresse et de créer un point de départ à l'entretien (Guittet, 2013).

Ensuite, venons-en à l'essence du guide d'entretien : « les thèmes et les propriétés ». Cette partie de la trame d'entretien débute par quelques informations dites plus « factuelles » comme l'âge, le type de formation suivi, organisme de formation, origine de l'engagement. Ainsi, assez rapidement, nous rentrons dans le vif de la problématique de la recherche grâce aux sujets généraux et aux différentes propriétés à approfondir.

Les différents sujets généraux envisagés par rapport à la recherche questionnent les raisons d'aller en formation, les bénéfices et les contraintes rencontrées, ce qui fait poursuivre la formation / rester en formation, ce qui empêche de rester en formation pour commencer. Nous voulions notamment explorer les six déterminants de Faulx et Danse (2015) : la relation avec le formateur, la relation avec les autres participants, le contenu, le dispositif, le support de la formation et l'évaluation.

Après, sont abordées les situations et les propriétés que j'approfondis d'un entretien à l'autre, sur base des propriétés identifiées dans les entretiens précédents. Cette méthode de recherche qualitative proposée par Lejeune (2019a) implique que chaque entretien amène de nouvelles questions. En fonction de ce que chaque participant partage, la recherche s'oriente d'une manière ou d'une autre. Toutefois, le chercheur doit être vigilant de garder en tête son objectif de recherche. De plus, d'autres auteurs (Kaufmann, 2016 ; Ramos, 2015) soulignent aussi que le guide d'entretien peut évoluer au fil du temps étant donné que c'est un outil souple.

Dans cette partie du guide d'entretien, les sujets abordés sont parfois très divers mais toujours centrés sur l'objet de recherche, par exemple : l'intérêt pour le thème de la formation, progresser, les proches, les horaires de la formation, persévérer dans la formation... Pour chaque nouveau guide d'entretien, la partie « propriétés » était laissée vide afin de la moduler au fil de l'entretien, prendre des notes et faire des relances en fonction de ce que la personne m'avait partagé.

Signalons que, pour le premier guide d'entretien, aucune propriété n'avait encore été explorée ; il n'y avait donc qu'une partie « thème ».

Les mots-clés de la trame d'entretien ont plusieurs sources : nos questionnements de base, les différentes lectures effectuées tout au long de la recherche, et les questionnements provenant des entretiens précédents émergeant durant leur analyse.

Il est à signaler que nous avons une seule question dans le guide d'entretien : *Quand cela arrive-t-il que cela soit différent ?* cette question est utilisée en cours d'entretien. Cela permet de trouver des situations où le participant n'a pas vécu les événements comme tout le monde. Le chercheur questionne son interlocuteur sur les circonstances particulières de son vécu (Lejeune, 2019a). Nous

avons choisi d'écrire cette question telle quelle afin de marquer son importance et de l'utiliser dès que cela nous semblait pertinent.

Enfin, l'entretien se termine par la clôture où nous rappelons que tout ce qui est dit est anonyme et nous demandons si la personne est toujours d'accord de participer à la recherche et si nous pouvons garder le consentement. Nous remercions l'interviewé pour sa participation et le temps qu'il nous a consacré et nous demandons comment la personne s'est sentie durant l'entretien.

Réalisations des entretiens

Nous avons réalisé sept entretiens (voir annexes 3 à 9) qui ont duré approximativement une heure et quart.

Nous avons réalisé le premier entretien avec une personne qui ne maîtrisait pas bien le français. Cet entretien a été le sujet d'un des cours qui nous suivions « *Pratique de la recherche qualitative* » dispensé par le Professeur Lejeune (2020) et, suite à cette séance de cours, nous nous sommes aperçue que nous nous « raccrochions » au guide d'entretien afin de parvenir à mener à bien l'entretien. En effet, le participant nous donnait généralement des réponses assez courtes et, comme nous pensions déjà à la question suivante, nous n'écoutions pas attentivement ce que le participant partageait. Ainsi, l'analyse groupale exécutée durant la séance nous a permis de montrer l'intérêt d'écouter de manière très attentive ce que la personne nous dit afin de réagir et relancer de manière plus pertinente.

De plus, lors de cet entretien, nous avons orienté les questions sur ce qui se passait à l'intérieur de la formation, mais nous nous sommes rendue compte que des éléments extérieurs à la formation (condition de vie, les proches...) avaient toute leur importance dans ce que l'adulte vit en formation. Ainsi, lors des entretiens suivants, nous avons tenté de comprendre l'expérience de l'adulte en formation de manière holistique.

Suite à cette première expérience, nous avons réalisé les entretiens suivants en gardant en tête les six déterminants pédagogiques et différents thèmes qui étaient apparus au fur et à mesure des entretiens et des lectures.

Durant les entretiens, chaque informateur amenait de nouveaux éléments : les horaires, la taille du groupe, stresser, progresser, être reconnu et légitime, la communication avec l'organisme de formation, l'ambiance du groupe, situations où l'on a envie d'aller en formation ou non... Cela nous permettait de les questionner de manière approfondie afin d'y trouver des circonstances spécifiques.

Pendant l'ensemble des entretiens, nous prenions des notes des éléments sur lesquels nous souhaitions revenir et approfondir avec le participant, nous le signalions en début d'entretien.

Durant la réalisation du premier entretien, nous avons choisi de ne pas prendre de notes et nous nous sommes aperçue que nous oublions certains éléments cités par le participant sur lesquels nous aurions voulu rebondir.

Si le premier entretien avait pu se dérouler en présentiel, les six autres entretiens se sont déroulés à distance sur différents supports : appel téléphonique, Messenger, Skype. Certains participants ressentaient de l'appréhension du fait de se retrouver derrière une caméra, ce qu'ils nous ont partagé avant l'entretien. Afin de les mettre à l'aise, nous les rassurons sur le fait que l'entretien allait se dérouler comme en « vrai » et qu'il allait commencer par des informations factuelles. Ce dernier aspect peut être perçu comme plus évident à aborder de prime abord que des ressentis personnels.

Nous avons enregistré intégralement chaque entretien. Lors de la prise de contact, le fait que l'entretien soit enregistré avait déjà été signalé aux participants et était également indiqué dans le consentement à signer. Ce dernier est utilisé pour retranscrire les dires des participants afin de permettre une analyse méthodique des expériences vécues par l'interviewé.

Analyse des matériaux récoltés

Après avoir réalisé chaque entretien, nous sommes passée à l'analyse de ce que chaque personne nous avait partagé. Les données récoltées seront uniquement des données qualitatives ; les dires des participants durant les entretiens. Pour rappel, suites aux nombreux changements de contexte de recherche, nous n'avons pas réalisé d'observations.

Pour comprendre le phénomène étudié « persévérer en formation », nous utilisons la technique d'analyse proposée dans « *Manuel d'analyse qualitative. Analyse sans compter ni classer* » de Lejeune (2019a). Nous avons suivi les différentes étapes préconisées par cette méthode : la retranscription, le codage ouvert, le codage axial, le codage sélectif, la schématisation et, l'identification des dynamiques. Toutes les étapes, exceptée la dernière, proviennent du « *Manuel d'analyse qualitative. Analyse sans compter ni classer* » de Lejeune (2019a).

Notons que nous vous présentons les étapes de manière séquentielle, mais elles ont été faites de façon itérative.

1. La retranscription

Après la réalisation de l'entretien, nous avons retranscrit mot à mot et intégralement les propos du participant. L'ensemble des entretiens retranscrits sont disponibles à l'annexe n°3 à n°9.

Une mise en page spécifique est utilisée : une marge de 8 cm est laissée sur le côté afin de laisser place aux étiquettes liées aux propos du participant pour l'étape suivante.

2. Le codage ouvert

Après avoir retranscrit chaque entretien, nous avons étiqueté tous les dires des participants qui avaient un lien avec le phénomène que nous étudions. Les propriétés sont nommées, soit par les termes utilisés par les personnes interrogées, soit par des concepts théorisés ou encore par des termes que nous utilisons nous-mêmes.

Nous avons appliqué différentes astuces proposées par Lejeune (2019a) afin de rendre les étiquettes les plus proches du vécu des acteurs.

(a) *La ficelle de l'expérience* : on s'intéresse à ce que la personne exprime. À propos de ce thème-là, qu'est-ce qu'elle me confie concernant ses sentiments ?

Par exemple, Nadia (annexe 6, p.73) nous partage : « *je ne sais pas si on peut dire pression mais j'y allais avec des pieds de plomb.* ». Nous avons traduit cela par « se forcer », « se trainer pour aller en formation ».

(b) *La ficelle des verbes* : on préfère utiliser des verbes aux noms communs pour décrire le vécu des acteurs. De plus, on choisit davantage des verbes actifs afin de refléter le dynamique.

Ainsi, chacune des propriétés débute par un verbe afin de montrer l'action mise en place et de rendre actives les personnes. Nous dirons donc *s'impliquer* au lieu de dire *l'implication*. Dans le but de rendre la lecture plus agréable, certaines propriétés dans les commentaires des schémas seront des noms.

Vous trouverez de l'annexe n°10 à n°16, le codage ouvert réalisé pour chaque entretien.

3. Le codage axial

Grâce au codage axial, nous avons assemblé deux par deux les propriétés caractérisant le vécu des participants. Dans le matériau, nous avons cherché toutes les propriétés qui étaient liées entre elles. Les relations entre ces propriétés sont l'intérêt du codage axial.

Pour expliciter chaque articulation, nous avons construit des « phrases à trois verbes » (Lejeune, 2019a) (annexe 17). Les propriétés sont le premier et le troisième verbe, c'est-à-dire le sujet et l'objet. Entre les deux, nous choisissons un verbe traduisant la relation entre les deux propriétés : permet, autorise, engendre, empêche, évite, interdit... Par exemple « *choisir d'aller en formation permet de persévérer* ».

Durant le codage axial, nous avons tenté d'identifier des situations où la personne vit quelque chose de différent, des circonstances particulières ou encore des éléments inattendus. Nous exposerons et discuterons ces situations dans les chapitres suivants de ce travail.

Lors de chaque entretien, nous avons découvert de nouvelles propriétés et de nouvelles articulations. Ceci nous guidait dans les modifications du guide d'entretien. De cette façon, nous pouvions investiguer ces éléments lors des entretiens suivants.

4. Le codage sélectif

Nous avons réalisé à deux reprises une schématisation des résultats permettant d'intégrer les propriétés et les articulations dans un système global qui permet de se rendre compte de comment les propriétés changent. Cette étape permet de conserver l'essence du sujet : garder ce qui définit le phénomène et mettre de côté ce qui n'est pas central (Lejeune 2019b).

La première schématisation a été réalisée au bout de cinq entretiens et nous a permis de mettre en lien visuellement toutes les informations récoltées (annexe 18). De plus, cela nous a permis de constater les liens qui étaient encore à exploiter et les sujets qui demandaient encore à être creusés. Après la réalisation de cette schématisation, certains éléments qui nous paraissaient, à première vue, essentiels dans la persévérance en formation ne l'étaient finalement pas. Ainsi, cette schématisation nous a permis de relever les éléments ayant un lien avec le phénomène que nous étudions : persévérer en formation.

Après l'ensemble de la réalisation des entretiens et l'écriture d'un premier jet de cette recherche, nous avons été amenée à nous remettre en question quant à la présentation des résultats. Nous nous sommes aperçue que la direction prise pour exploiter les informations récoltées n'était pas la meilleure. Tout d'abord, les résultats obtenus étaient cloisonnés dans des thématiques alors qu'ils étaient tous liés. Ensuite, lors de l'analyse des résultats, nous nous rendions compte que les articulations entre les propriétés regroupaient régulièrement plusieurs thématiques. Et enfin, les conclusions tirées étaient très générales et ne tenaient pas assez compte du vécu spécifique de chaque participant.

Ainsi, nous avons décidé de réaliser une nouvelle schématisation globale des informations récoltées (annexe 19). Celle-ci a permis de décloisonner les éléments organisés dans les différents thèmes et de mettre sur un même plan les informations issues de chaque personne.

Pour ce faire, nous sommes repartie des commentaires rédigés dans le premier jet de la recherche afin de réaliser une schématisation de ces derniers et de rétablir les liens effacés par les thématiques. Au départ de la nouvelle schématisation, nous avons identifié les dynamiques qui soutiennent celle de la persévérance.

5. Identification des dynamiques

Au départ de la schématisation réalisée, nous avons identifié les dynamiques qui sous-tendent et soutiennent la volition des adultes rencontrés en formation. Par dynamique, entendons un ensemble de propriétés qui sont liées les unes aux autres, qui se répondent et réagissent lorsqu'elles sont présentes ensemble à un moment donné (Larousse, n.d). Ces dynamiques résultent de la composition et de l'articulation des propriétés rentrant en conflit ou s'accordant.

Dans la schématisation, nous avons cherché à faire de nouveaux liens, à affiner l'analyse déjà faite des matériaux et surtout à valoriser les articulations déjà présentes. Nous avons discerné les propriétés qui étaient liées les unes aux autres ; cet ensemble d'articulation formant ainsi une dynamique. Après chaque identification de phénomène, nous avons utilisé les vécus et les expériences des personnes interviewées pour les illustrer et les expliciter. Enfin, nous avons tenté de faire des liens avec les ressources scientifiques existantes.

Vigilance éthique

Sur le plan éthique, la recherche a été validée par le comité éthique de la Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'Université de Liège en décembre 2019. À chaque modification de public cible, nous avons modifié ce dossier.

Nous avons veillé à demander une autorisation à chaque participant pour l'enregistrement des entretiens ainsi que l'utilisation des données recueillies. Les participants ont complété et signé, avant l'entretien, le formulaire « d'information et de consentement pour des recherches impliquant des participants humains », document publié par le comité éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation.

Lors de la prise de contact personnel via les réseaux sociaux, nous avons prévenu chaque participant de l'objectif de l'entretien. Celui-ci était de comprendre leur vécu personnel de formation et, pour cela, nous allions creuser certains aspects afin d'avoir leurs ressentis.

Ensuite, au début de chaque entretien, nous rappelions qu'il ne fallait pas hésiter à oser parler et qu'à tout moment de l'entretien, ils pouvaient y mettre fin sans besoin de justification.

Au terme de chaque entretien, nous demandions le ressenti des participants. Globalement, les personnes interviewées étaient contentes de partager avec nous leur vécu de formation car leurs proches n'étaient pas toujours intéressés d'écouter cela. Cependant, la deuxième personne rencontrée virtuellement a été étonnée d'avoir autant creusé dans sa mémoire et ses émotions. C'est

pourquoi, après ce deuxième entretien, nous prévenions, dès la prise de contact, qu'il fallait pouvoir parler de ses ressentis. De plus, nous avons conscience que cela pouvait faire resurgir des émotions positives ou négatives. Si bien que nous demandions, après avoir coupé l'enregistrement, comment la personne s'était sentie et si elle n'était pas « chamboulée ». Nous les rassurons sur leurs éventuelles craintes vis-à-vis de notre travail, comme par exemple celle de ne pas nous avoir apporté de « bons » éléments.

Concernant les enregistrements des entretiens, ils ont été conservés sur une clé USB restée à notre domicile afin qu'ils restent confidentiels et ont été utilisés uniquement pour cette recherche.

Nous veillons à l'anonymat de chaque participant ainsi que le nom de l'établissement dans lequel chacun a suivi sa formation. Nous ne divulguons aucune information permettant de pouvoir les identifier. Pour cela, j'utilise des noms d'emprunt pour chacune des personnes rencontrées. Ainsi, la confidentialité des informations est garantie à tous les participants et organismes de formation.

De plus, nous avons veillé à supprimer les noms de villes et utiliser des lettres pour les personnes mentionnées dans les entretiens. Après chaque retranscription écrite, nous avons proposé à chacun des participants de leur envoyer la transcription de l'entretien afin que nous puissions supprimer quelque chose qui ne leur conviendrait pas.

Difficultés rencontrées - Si c'était à refaire...

Durant cette recherche, nous avons rencontré des difficultés liées à cette méthodologie tant au niveau du cadre particulier des entretiens qu'au niveau du contenu de ceux-ci. Pour chaque difficulté, nous émettons une piste de résolution qui a été mise en place ou qui aurait pu être utilisée. N'oublions pas que ce travail est un processus d'apprentissage. Il est donc normal que si nous devions le refaire, nous changerions certaines choses.

Concernant le cadre : entretiens à distance

La réalisation des entretiens à distance nous a ajouté un stress au début de leur passation, qui s'est atténué au fur et à mesure. De même, le fait de laisser des silences, lorsque nous prenions des notes ou que le participant réfléchissait, n'était plus embarrassant et nous disions que cela était normal de réfléchir à certaines questions avant de répondre. Suite à cette situation inédite, nous avons vécu des conditions non familières pour réaliser les entretiens.

De plus, nous nous sommes aperçue que l'écran limitait la perception de la communication non-verbale. Cela a engendré des difficultés pour instaurer un cadre propice à installer une relation de confiance. Toutefois, nous avons veillé à présenter une attitude ouverte et positive. Cependant, les conditions d'entretiens n'ayant pas été les mêmes pour chaque participant (entretien vidéo ou audio, environnement calme ou bruyant, ...), cela a pu également avoir une influence sur l'aisance du participant durant l'exercice de l'entretien.

Enfin, réaliser les entretiens à distance face à un écran nous demandait une concentration de longue durée qui nous a semblé plus ardue à maintenir que lors d'une passation d'entretien physique. Les entretiens duraient parfois près de 1h30. Ainsi, rester attentive était, par moments, difficile et les relances que nous faisions en fin d'entretien n'ont finalement pas toujours été pertinentes pour approfondir les nouveaux éléments amenés.

Au vu de ces difficultés rencontrées, certaines sont évidemment imprévues suite à la situation sanitaire inédite. Toutefois, nous pensons que réaliser une seconde entrevue avec chaque adulte rencontré aurait permis d'approfondir les différentes situations et les éléments inattendus, mais également de creuser davantage les relances en suspens ou manquantes, les choses dites à demi-mots que nous n'avons pas investiguées. Cette deuxième entrevue aurait éventuellement été de moins longue durée et aurait fait émerger de nouvelles choses auxquelles le participant n'aurait pas encore pensé.

Concernant le contenu : difficultés autour de la clarté des interactions

Nous avons constaté l'importance et la difficulté de gérer les interactions avec l'interlocuteur. Les relances et les incitations étaient donc indispensables pour rythmer les échanges.

Pour que ces interventions soient judicieuses, l'attention aux aspects paraverbaux était essentielle mais, étant donné la passation des entretiens à distance et pas nécessairement avec la vidéo, appréhender ces aspects paraverbaux a été plus difficile que si l'entretien s'était déroulé physiquement.

Par ailleurs, nous avons constaté que nous avions un mimétisme de langage avec celui de la personne interviewée. Cela avait comme répercussion d'amoindrir la clarté de nos questions. Signalons que ce mimétisme de langage permet d'adopter le même niveau de langage que l'interviewé et donc instiguer une impression de proximité dans les échanges. (entretien de Nadia, annexe 6, p. 79)

Au cours des entretiens, il arrivait que les participants ne répondent pas aux questions posées. Si certaines fois, nous ne le remarquons pas, à d'autres occasions, nous nous tentions de reformuler les questions avec d'autres mots, même si ce n'était pas toujours tâche aisée, comme avec Alain lorsque nous avons abordé le sujet des évaluations (entretien d'Alain, annexe 3, p. 18). Dès lors, était-ce dû à la clarté de notre formulation et/ou de compréhension de la part des participants concernés ?

Ce questionnement s'est également posé suite aux difficultés par moment pour les participants de décrire leurs expériences, leurs ressentis, leurs opinions. Cela pouvait à nouveau être dû à un problème de compréhension des questions posées. Nous retravaillions donc régulièrement leur formulation afin qu'elles soient claires et précises.

Ces constats nous ont conduites à être conscientes que les questions posées et manière dont elles sont formulées ont un effet sur le participant et la suite de l'entretien. C'est pourquoi, suivant en cela les conseils de Lejeune (2019b), nous avons mis sur papier, dans notre journal de bord, les effets qui pouvaient émerger durant les entretiens.

Dans le but de pallier à ces obstacles, nous avons tenté, durant l'ensemble des entretiens, d'utiliser la reformulation des propos des participants afin de les aider à mettre des mots sur leurs émotions et vécus, mais également de vérifier notre compréhension de leurs propos. Cela montre aussi l'attention donnée à ces dires et d'approfondir ces idées si besoin.

S'entraîner au préalable à réaliser de longs entretiens sur des sujets comparables à la volition aurait également pu être une aide pour nous familiariser à la spécificité de la conduite d'entretiens.

Limites méthodologiques

La méthode utilisée dans le cadre de cette recherche comporte des limites et des risques qu'il conviendra de prendre en compte dans le traitement des données.

Notre subjectivité d'interviewer

Avant de débiter la réalisation des entretiens, nous avons pris conscience de nos représentations tant positives que négatives à propos de ce qu'il se passe en formation. Nous les avons déposées sur papier dans le journal de bord selon les conseils de Lejeune (2019b). Cela permet d'être au clair avec ses présupposés, de prendre conscience qu'on en a et de poser des questions davantage neutres, n'influençant donc pas les participants dans leur discours. Effectivement, la subjectivité du chercheur fait partie intégrante du processus de recherche, c'est pourquoi il est essentiel de tenir un journal de bord afin d'y retracer les différentes étapes du déroulement de la recherche (Lejeune, 2019a).

Dans cette même idée, nous avons été influencée par les différentes lectures réalisées au cours de la recherche. Il a donc été nécessaire à certains moments de prendre distance avec ces sources et informations récoltées.

Les limites liées à notre type de récolte de données

Concernant les guides d'entretiens, s'ils sont construits de manière trop souple ou dans une position trop conversationnelle, cela peut rendre la récolte de données approximatives (Maulini, 2006). Il était donc primordial de garder notre objectif de recherche en tête durant la réalisation des entretiens.

Comme explicité ci-dessus, la majorité des entretiens (6/7) se sont déroulés à distance. Il n'est pas à négliger que des comportements paraverbaux auraient pu nous échapper et sur lesquels nous aurions pu rebondir ou réagir afin d'approfondir leur sens pour le participant.

Concernant la saturation théorique, il nous est difficile d'estimer son niveau de complétude au vu de la diversité des personnes rencontrées. Ainsi, nous ne pouvons pas exclure que de nouvelles propriétés auraient émergé si nous avions réalisé davantage d'entretiens.

Ensuite, les profils des personnes rencontrées peuvent tantôt être perçus comme un atout tantôt comme un désavantage pour notre recherche. Nous ne nous sommes pas axée sur une seule sorte de

formation ou sur un certain type de profil. Cela induit la grande variabilité de notre recherche. Il aurait été intéressant d'interroger deux personnes ayant suivi la même formation.

Par rapport à la subjectivité des interviewés, nous sommes consciente que chaque participant partage sa propre expérience et son propre vécu. Les informations récoltées sont personnelles et correspondent à une situation de formation précise. Les résultats produits sont ceux qui ont émergé, à un moment donné précis, dans le parcours des participants. Dès lors, si l'on tente de faire la même recherche avec les mêmes personnes, il est possible que les informations récoltées soient différentes ainsi que les conclusions.

De plus, les participants répondent aux questions en fonction de « ce qui est bien ». Nous faisons ici référence à la notion de désirabilité sociale (Paulhus, 2002). Les personnes vont se présenter sous un jour favorable, ce qui peut être conscient ou inconscient de la part de l'individu. Les participants peuvent également vouloir répondre en fonction de ce qu'ils pensent que nous ayons besoin comme informations. Pour éviter cela, nous avons dit aux personnes que nous cherchions des situations particulières, différentes de l'ordinaire et qu'il n'y avait pas de mauvaises réponses étant donné que cela leur appartenait.

Par ailleurs, l'enregistrement des entretiens peut influencer les personnes. Par exemple, elles n'osent pas dévoiler leur sentiment totalement ou parler à cœur ouvert.

Tout au long des entretiens, nous avons adopté cette posture d'ouverture vis-à-vis des dires partagés par les participants. Ceux-ci donnaient des informations auxquelles nous n'avons pas pensé dans la revue de la littérature.

Enfin, nous n'avons finalement pas utilisé l'observation comme outil de récolte de matériaux. L'observation aurait pu ajouter une plus-value aux résultats actuels.

Donc, si c'était à refaire et si nous n'étions pas en situation de crise sanitaire, nous aurions observé plusieurs séances de formation afin de comprendre davantage ce que se joue dans chaque module de formation entre les participants, avec le formateur. Cela aurait été utile pour appuyer les propos relevés en entretien et nourrir de nos observations les échanges avec les participants.

Chapitre 4 : Présentations et interprétation des résultats

Introduction

Dans cette partie, nous exposerons les données récoltées suite aux sept entretiens réalisés auprès d'adultes suivant ou ayant suivi une formation, ainsi que leurs analyses.

Tout d'abord, nous exposerons chaque dynamique identifiée. Pour rappel, nous entendons par, dynamique, les phénomènes résultant de la composition et de l'articulation des propriétés rentrant en conflit ou s'accordant. Une schématisation de chaque dynamique sera présentée et illustrée par des commentaires et des extraits d'entretien. Les dynamiques exposées sont la mise en projet, le soutien Pour terminer, une conclusion générale de ces résultats et de ces interprétations sera faite.

Précaution de langage

À certains moments, nous avons utilisé le présent pour écrire ces résultats, mais les événements se sont principalement passés à des temps et des moments différents.

Lecture des schémas

Les éléments peuvent prendre une forme rectangulaire ou circulaire. Les liens avec ces éléments sont orientés par des flèches.

Une bulle circulaire représente les grands titres abordés dans la dynamique tandis qu'une bulle rectangulaire représente une propriété. Pour les schématisations présentées dans les résultats, les flèches représentent les interactions entre les différents éléments du schéma. Nous avons choisi de colorer de couleur noire les flèches qui constituent des interactions convergentes (celles qui permettent, contribuent, aident ...). À l'opposé, nous avons choisi d'indiquer d'une flèche rouge les interactions qui constituent une relation contraire entre les éléments (celles qui empêchent, évitent...). En outre, une double flèche représente l'influence réciproque.

Schéma global

La schématisation présentée à la page suivante, permet d'avoir une vue d'ensemble des dynamiques qui sous-tendent et soutiennent la volition des participants, que nous exposerons dans les résultats.

À ce stade, aucun lien entre ces dynamiques n'est présent. Au fil des résultats, les articulations entre celles-ci apparaîtront.



Figure 3. *Les dynamiques qui sous-tendent et soutiennent la volition*

Se mettre en projet

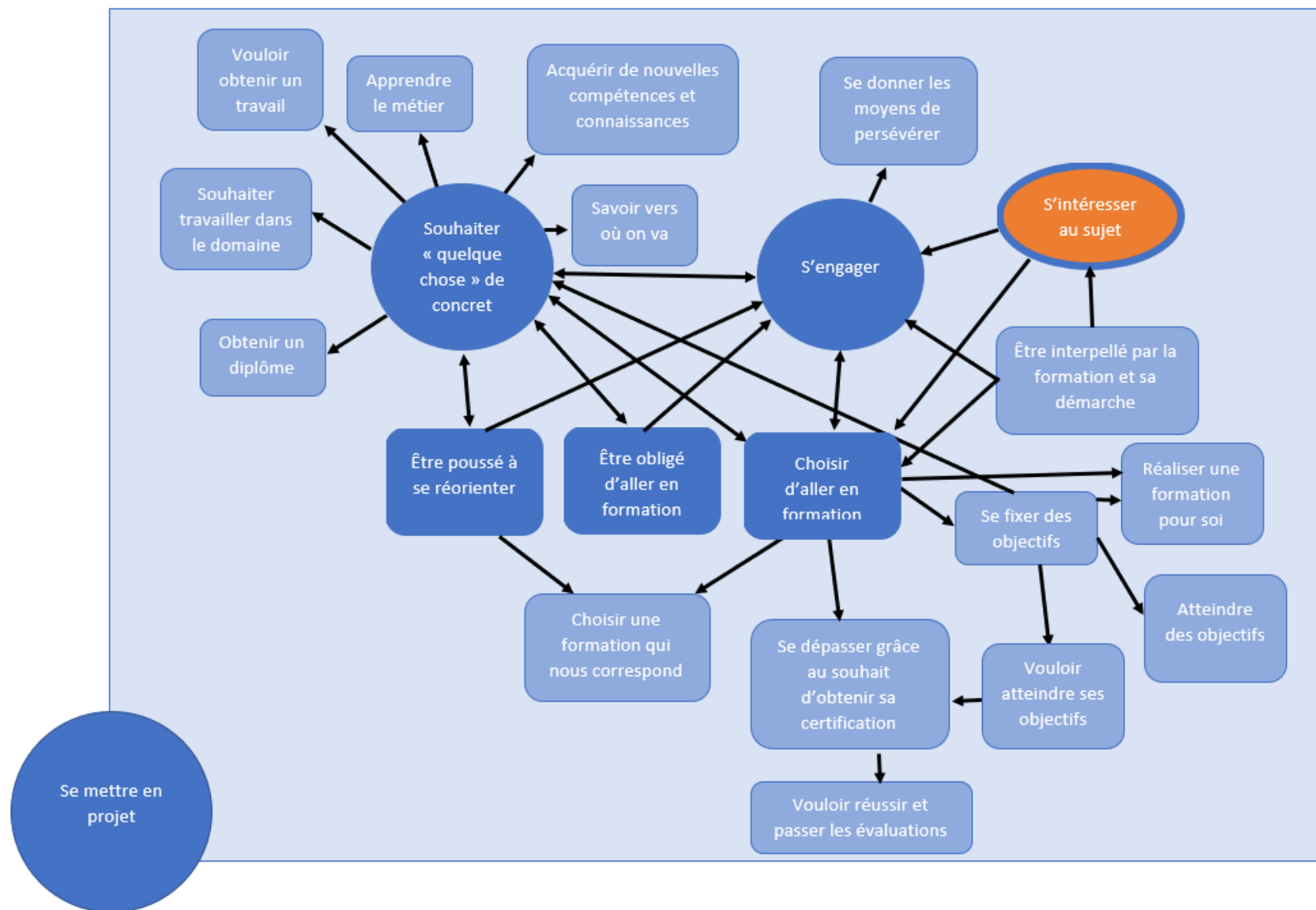


Figure 4. *Se mettre en projet*

La dynamique « se mettre en projet » d'un adulte entrant en formation prend une place importante dans la persévérance de ce dernier. Dans cette articulation de propriétés, nous retrouvons les objectifs que le participant se pose en début d'engagement, les raisons de ce dernier.

A. S'engager

S'engager en formation a différentes origines telles qu'un choix volontaire, une obligation d'un organisme de chômage, une pression... En fonction de l'origine de l'engagement, la mise en projet sera différente. Les personnes que nous avons rencontrées ont des mises en projet diverses.

A. 1 Être obligé de suivre une formation impose de la poursuivre et de la terminer.

Nadia a travaillé comme éducatrice dans une école secondaire sous contrat PTP (Programme de Transition Professionnelle). Elle a été contrainte par son employeur et l'organisme de chômage de suivre une formation, dans le cadre de ce contrat, à raison d'une journée toutes les deux semaines dans une ville voisine. Le sujet de la formation a été imposé pendant deux ans et, la troisième année, elle a pu choisir un domaine l'intéressant. Son choix s'est tourné vers une formation en comptabilité.

« Quand on est dans ce genre de contrat [PTP], avec le chômage, on est obligé de suivre une formation. C'est le deal. Ces formations nous sont imposées. Au début, on y va sans rien dire et on suit la formation. » Entretien de Nadia p. 70.

Dans son cas, le pouvoir organisateur d'une école l'a embauché sous contrat PTP. Ayant ce type de contrat, l'exigence de l'organisme de chômage est de suivre une formation imposée ou non et de la terminer.

« N : Les formations où j'étais obligée c'est quand j'étais à l'école [elle travaille dans une école comme éducatrice], je le savais en commençant. Ça c'était le deal, j'avais un job et une semaine sur deux il fallait que j'aille en formation.

E : Le fait d'être obligée qu'est-ce que ça fait ?

N : Je prenais ça comme un boulet. Je me disais « faut que j'aille en formation !!! ». » Entretien de Nadia p. 84.

Lorsque Nadia a pu choisir le contenu de cette formation la troisième année, elle a opté pour une formation qui lui semblait utile pour elle et son futur, elle a choisi une formation de comptabilité. Lorsque nous lui demandons pour quelles raisons s'est-elle tournée vers cette formation, elle précise :

« Parce que j'étais en dernière année de contrat. J'allais avoir fini. Et puis, comme ici c'est une ferme [elle vit dans une ferme], je m'occupe beaucoup des papiers de la ferme. Je me dis, tant qu'à faire une formation, j'avais déjà 3 ans d'expérience derrière moi, si je dois faire une formation, regardons vers l'avant. J'ai essayé de trouver quelque chose qui pouvait me servir pour après. Je n'avais jamais fait de comptabilité. J'ai appris à faire un bilan comptable. » Entretien de Nadia p. 75.

A. 2 Être poussé de se réorienter incite à s'engager en formation et à y persévérer.

Après ces formations, Nadia a été incitée à se réorienter ; elle a choisi de se former comme assistance logistique.

« Maintenant, l'autre, je me suis un peu sentie obligée de faire quelque chose parce que j'avais le chômage derrière qui me disait ben voilà. Faudrait trouver du travail ou se reformer mais j'ai quand même bien aimé la formation que j'avais choisie et je n'ai pas eu de mal à aller jusqu'au bout parce que ça m'intéressait et que c'était chouette quoi. » Entretien de Nadia p. 84.

Être poussé de se réorienter ou à trouver un travail par l'organisme de chômage engendre chez Nadia, un sentiment de pression. Cela l'incite à s'engager et se maintenir en formation et permet de choisir la formation. Elle est contactée par l'organisme de chômage car elle est sans emploi depuis une certaine durée ; elle est fortement incitée à choisir de se former ou à trouver un emploi.

A.3 Choisir d'aller en formation

A.3.1 Comment choisir ?

Le choix est influencé par une envie, une autre personne, un organisme de formation, une information reçue... Dans le cas de Romain, son choix a été guidé par sa mère qui a cherché avec lui une formation ou des études qui pourrait lui correspondre. Romain est un jeune homme d'une vingtaine d'années qui suit une formation de régisseur d'une durée de trois ans. La formation se donne deux soirs par semaine et le reste de la semaine, des stages sont possibles mais pas obligatoires. Durant la deuxième et troisième année, il a choisi d'être indépendant pour s'essayer au métier de régisseur.

« C'est un choix, mais un choix influencé. Au début comme je disais, je voulais faire ingénieur de son et le fait que ce soit universitaire avec l'examen d'entrée ne me plaisait pas trop et c'est ma mère qui a trouvé cette formation-là. Ce n'est pas ma mon premier choix on va dire. » Entretien de Romain p. 51.

Ensuite, Yasmine suit une formation d'animation de personnage en 3D après avoir terminé des études supérieures en illustration. La formation se donne tous les jours de 9h à 17h sur un an. Durant cette formation, elle se remet en question suite aux difficultés qu'elle éprouve dans

l'apprentissage d'un programme. Actuellement, elle suit une formation sur le *storyboard*². Elle nous explique l'origine de son engagement :

« C'était un choix. En fait, ça s'est pas imposé mais, ça s'est mis sur mon chemin et je me suis dit un peu 'pourquoi pas'. J'ai eu fini mes études d'illustration, et j'avais 21 ans, on m'a donné mon diplôme et voilà tu es diplômée. Et donc, du coup, j'étais juste là en mode : Je fais quoi maintenant ? Et le Forem m'a envoyé en fait, euh, puisque dans quel domaine, machin etc. j'avais entré plein de trucs en disant on sait jamais ce qu'ils me proposent. Et donc, du coup, j'avais euh la proposition de formation : animateur de personnages 3D qui s'est mis sur le truc. Je me suis dit : moi, j'aime beaucoup l'animation, on avait déjà eu quelques cours. Donc, ben pourquoi pas. Donc, je me suis présentée. Ça m'a vraiment plu, etc. » Entretien de Yasmine, p. 86.

Octavia a, de son côté, suivi trois formations depuis la fin de ses études secondaires : une formation de fleuriste, une formation en coiffure, ainsi qu'une formation de direction de maison d'enfants. Elle a abandonné les deux premières en cours de route, mais a aujourd'hui terminé la troisième. Plusieurs facteurs ont influencé sa (non-) persévérance lors de ces trois formations, comme nous le verrons au fil de l'analyse. Elle met cependant en avant un choix plus réfléchi pour cette troisième, qu'elle a terminé, en contraste avec les deux premiers choix :

« Pour la formation que moi, j'ai faite en la choisissant ... non mais par exemple pour les deux autres formations où là, j'ai plus fait ça ... au feeling, j'aurais dû me renseigner un peu plus parce qu'ils font en plus à *organisme de formation* des trucs qui mettent en place pour que tu puisses venir voir les profs que tu puisses faire une semaine d'essai dans une formation ou l'autre ; donc , j'aurais peut-être du plus me renseigner sur ça [les autres formations suivies] que pour la dernière formation. » Entretien d'Octavia, p. 151.

A.3.2 Que choisir ?

Romain (qui a suivi une formation de régisseur) et Octavia (qui a participé à une formation de directrice de maison d'enfants) ont choisi une formation qui leur correspond, qui répond à leurs envies et leurs besoins, au niveau des modalités, du sujet et de la finalité :

« Parce que moi mon problème c'est de m'asseoir, m'asseoir derrière un banc, rester assise, écouter, enregistrer, retranscrire, j'ai du mal avec ça ; donc c'est pour ça que je me suis tournée vers une formation pour justement avoir l'aspect pratique en avant » Entretien d'Octavia, p. 130.

² « Suite de dessins correspondant chacun à un plan et permettant (lors de la préparation d'un film) de visualiser le découpage. » (Larousse (n.d.). *Langue française – définitions*. Retrieved August 5, 2020 from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>)

« Vu que je suis pas fan d'être mon cul sur un banc de l'école pendant trois ou cinq ans, je me suis dit, je vais aller jusqu'au bout avec le papier [diplôme] et voir ce que ça fait. » Entretien de Romain, p. 37.

« C'était la formation qui me correspondait le plus et vu que, dans une autre école et au niveau universitaire, rien d'autre n'existait qui s'apparentait à des formations de régisseur. J'allais me retrouver dans des formations qui me plaisaient moins, donc, autant continuer dans une formation que j'aime bien même si le papier [diplôme] n'est pas hyper valorisé. » Entretien de Romain, p. 38.

En effet, l'apprenant, sachant pertinemment qu'il préfère pratiquer et non « rester assis sur un banc durant des heures », ne choisira pas la voie des études universitaires ; cela n'aurait pas de sens pour lui.

B. Souhaiter quelque chose de concret et se fixer des objectifs

Chacune des personnes rencontrées nous a évoqué ce qu'il souhaitait concernant la formation.

« Et ce qu'il y a, c'est que si j'arrêtais, ben c'était retour à la case départ. J'avais que le CESS et puis si je voulais avoir quelque chose de concret il fallait que je recommence un truc, un bac ou un master » Entretien de Romain, p. 37, qui suivit la formation de régisseur.

En voici quelques exemples :

1. Obtenir le travail que l'on désire comme Alain, un homme d'une cinquantaine d'année. Il suit depuis septembre une formation pour apprendre à écrire et lire le français. Il s'est engagé dans la formation, sur les conseils d'une personne du Forem qui lui a expliqué que, pour trouver un emploi, il faut être capable de lire et d'écrire. La formation se donne en cours de jour à raison de trois fois par semaine, trois ou quatre heures ;

« J'ai un problème seulement pour savoir ce que je fais après, pour le travail, pour tout ça. Moi maintenant, je cherche du travail. » Entretien d'Alain, p. 7.

2. Acquérir de nouvelles compétences comme Yasmine qui a suivi une formation en animation des personnages 3D :

« C'était vraiment le premier objectif au niveau de ma formation, c'était ajouter une corde à mon arc, ajouter des compétences. Et quelque part plus on a de compétences, plus on a de chances d'être engagée. Mais au-d 'là de cela, c'était d'étendre mes connaissances et tout ça. » Entretien de Yasmine, p.89.

D'ailleurs, elle souligne qu'avoir plus de compétences donne un avantage pour être embauchée.

3. Avoir un papier certifiant les qualifications travaillées comme Clarisse qui, après avoir entamé des études d'infirmière et d'institutrice primaire, s'est tournée vers une formation d'orientation d'une durée de six mois afin de trouver sa voie. Après cette formation, elle a entamé et terminé une formation de masseur d'une durée d'un an ;

« Qu'on est allé jusqu'au bout et que on a quand même un petit bout de papier, signé par l'état qui dit que ... tu es compétente dans ton domaine, quoi. Enfin compétent. » Entretien de Clarisse, p. 120

4. Se fixer des objectifs à atteindre comme Marguerite qui a suivi une formation pour devenir coach privé et professionnel. Selon elle, c'est une formation qui demande de l'implication et où l'on se rencontre soi-même. La formation se donne une fois par semaine à raison de trois heures. Cette dernière lui a permis de créer des affinités avec les autres participants et les formateurs.

« Dans une formation, la difficulté, avant de faire la formation, je me fixe un objectif par rapport à la formation que je vais suivre. » Entretien de Marguerite, p. 65.

B.1 Aller en formation contribue à atteindre ses objectifs.

« Si j'avais été dans l'obligation de la suivre, c'est que nécessairement, rebelotte, il y avait un objectif à atteindre pour moi c'est déterminant. » Entretien de Marguerite, p. 65.

Marguerite a suivi la formation de coach privé et professionnel et a déjà suivi un grand nombre de formations ; soit dans le cadre de son travail, soit pour elle-même. Elle se fixe toujours un objectif en fonction de la formation qu'elle débute. L'intérêt qu'elle perçoit de se poser un objectif est de donner du sens à la formation. Pour la formation dont elle nous parle, l'objectif qu'elle s'était fixé était d'apprendre une nouvelle profession et de se rencontrer elle-même. Pour atteindre son objectif, elle s'est investie dans la formation. Durant notre moment de partage, Marguerite a mis en avant le fait qu'elle réalise la formation pour elle-même. Nous expliquerons dans le point B.3 ce que cela signifie pour elle.

Les autres adultes que nous avons rencontrés avaient aussi un objectif. Romain souhaite se former au métier de régisseur. Quant à Octavia, elle souhaite obtenir la certification de directrice de maison d'enfants.

Ensuite, Alain qui suit une formation d'alphabétisation avec l'objectif d'apprendre à lire et à écrire le français pour pouvoir trouver un emploi.

« A : Moi je veux faire une formation comme ça de la cuisine. »

E : Et tu aimerais bien faire une formation en cuisine ?

A : Oui, c'est ça.

E : Et donc, pour faire cette formation en cuisine, il faut que tu...

A : *Tu sais lire et écrire.* »

Entretien d'Alain, p. 9.

Clarisse a tout d'abord suivi une formation d'orientation qui lui a permis de trouver sa voie et, ensuite, se former au métier de masseur. Elle a un objectif concret pour son futur qui lui a permis de persévérer dans la formation : elle souhaite ouvrir son propre institut de massage.

« J'étais motivée à y aller tous les jours, que c'était pour la gestion, ben je savais que c'était important puisque j'ai dans l'optique plus tard d'ouvrir un petit salon, etc. donc il me fallait la gestion absolument. » Entretien de Clarisse, p. 113.

Yasmine suit la formation sur une spécificité du métier d'illustratrice : l'animation des personnages 3D, vers laquelle elle pourrait se tourner. Cela l'a rassurée de savoir vers où elle allait au niveau professionnel et l'a aidé à être cadrée.

« Et donc, une fois que j'ai eu fini mes études etc. et que ... on ne m'a pas donné de clef pour continuer la suite. De dire : tu pourrais aller trouver tel éditeur pour faire faire éditer les livres que t'as fait pendant tes études ou des trucs ainsi, ben je me suis retrouvée perdue. A me dire : ben je sais pas où je vais, c'est la première fois de ma vie où je ne savais pas où je vais. Donc, du coup, clairement, ça a eu un très grand impact ... pour moi d'avoir à nouveau un objectif, de savoir exactement où j'allais à nouveau. » Entretien de Yasmine, p. 100.

Enfin, Nadia, étant obligé de suivre des formations dans le cadre de son contrat PTP, voulait au départ, obtenir un emploi fixe. Cependant, elle s'est rendue compte que son objectif premier n'était pas aussi facilement réalisable. Elle semble assez dépitée.

« En fait, au fur et à mesure, tu comprends que tu es en PTP, et il n'y a pas de poste ouvert pour un éducateur supplémentaire. Tu te dis : je n'aurais pas de place là de toute façon. Après, ce n'est pas grave car j'aurais quand même de l'expérience, pourquoi pas postuler ailleurs. [...] Donc, l'objectif évolue. » Entretien de Nadia, p. 81.

Dans le cas où on est sous contrat PTP, comme Nadia, avoir un travail oblige à aller en formation durant la durée du contrat. En revanche, durant la prestation de son contrat, elle s'est aperçue qu'il n'y avait pas de place dans l'équipe, et que l'employeur n'a pas de financement pour un poste supplémentaire, alors que c'était son objectif. Malgré cette désillusion, elle a continué la formation, elle semble rester positive étant donné que cela lui a permis de gagner de l'expérience ; elle pourra éventuellement postuler dans d'autres endroits grâce à ce travail et les formations.

En somme, nous remarquons l'intérêt pour l'apprenant de se fixer un objectif précis et de se rassurer par rapport à son futur. Cela permet de se cadrer et d'avancer. De plus, l'adulte s'engage en formation pour atteindre son objectif mais, en fonction du contexte du travail, cet objectif va évoluer.

B.2 Se dépasser pour atteindre son objectif

Clarisse, qui suivait une formation pour devenir masseuse, évoque le stress que provoquent, chez elle, les évaluations et examens :

« C'est quand même stressant à chaque fois et ... on se dit fin moi ça me freinait assez à chaque fois que j'avais un examen, j'avais pas envie d'y aller. Mais après, on a pas le choix entre guillemets pour avoir sa certification [...] Je voulais vraiment réussir donc j'avais pas le choix » Entretien de Clarisse, p. 125.

Elle n'avait pas envie de se rendre aux évaluations. Toutefois, son souhait d'obtenir sa certification prenait le pas sur ce stress et elle s'obligeait de s'y rendre. Clarisse s'est dépassée pour atteindre son objectif.

Yasmine, quant à elle, s'est engagée volontairement dans la formation d'animation personnage 3D après ses études d'illustration, et lorsqu'elle se fixe un objectif, elle met tout en œuvre pour parvenir à l'accomplir :

« J'avais la motivation de faire cette formation-là, en me disant, c'est vraiment un objectif que je me donne et donc, je vais me donner les moyens de le réaliser. Au-delà de ça, ben, c'est quelque chose aussi ..., comme je t'ai dit, abandonner, laisser tomber entre guillemets sans une excellente raison ou parce que ça me fait mal ou des trucs comme ça, c'est pas dans mes habitudes donc du coup, entre guillemets, il y a un certain entêtement de ma part » Entretien de Yasmine, p. 103.

Par ailleurs, Romain a remis en question sa participation à la formation :

« Le fait d'avoir l'impression que même l'école n'y croit pas trop à cette formation-là, c'est peut-être personnel, mais moi, c'est ce que j'ai un peu ressenti, parce qu'on était un peu livré à nous-mêmes ; tu te dis : est-ce que le diplôme qu'ils proposent, ça vaut vraiment la peine, est-ce que c'est vraiment grâce à eux qu'on va trouver du boulot ? Et du coup, on a eu des moments d'hésitation pour voir si je continuais ou si j'arrêtais, mais est-ce que le papier de cette école que même l'école ne soutient pas et dont elle ne s'occupe pas. » Entretien de Romain, p. 52.

Il s'interroge quant à la valeur du diplôme octroyé par l'organisme de formation, car, ce dernier ne semblait pas donner d'importance à la formation. Ainsi, Romain a hésité à poursuivre mais, comme nous l'avons signalé plus haut, il souhaitait réellement travailler dans le domaine de régisseur.

B.3 Réaliser une formation pour soi

Marguerite réalise, s'engage et termine, la formation de coach privé et professionnel ; elle l'a choisie librement, pour elle. Il nous semble que cet aspect est central pour elle dans sa démarche de se rendre en formation ; cela s'apparente à un objectif supplémentaire.

En d'autres termes, faire la formation pour soi signifie que l'on s'accorde de passer en premier (par rapport à ses enfants, la gestion de sa maison...), que l'on prend soin de soi, que l'on s'accorde du temps pour soi, se rencontrer soi-même. Aller en formation fait du bien et ce malgré la fatigue :

« Moi, c'était une rencontre avec moi-même, c'était un truc que je ne m'étais jamais... accordé. C'était extraordinaire, je faisais quelque chose que je kiffais. Alors, si tu parles d'échappatoire, c'est vrai que le fait de prendre ma voiture et d'aller à la formation, je me disais super quoi ! Wouaw !!![...] Le fait que c'était vraiment un moment que je m'accordais à moi [...] c'était le fait de dire à mes enfants ou à mon compagnon quand ils me demandaient quelque chose...Ah, j'ai pas, je vais en formation. Pour une fois, je m'accorde de passer en premier et j'arrive à vous le dire quoi [rire]. » Entretien de Marguerite, p. 60-61.

Grâce à cette formation, elle s'est rendue compte de ce qu'elle voulait comme vie et, de la différence qu'il y avait encore avec celle qu'elle vit actuellement. Marguerite a choisi d'aller en formation et cela a déclenché le changement et permis de sortir de la routine quotidienne. En allant en formation, elle quitte son travail où ses collègues ont pris des habitudes dans leur façon de faire et de penser :

« J'ai rencontré principalement des difficultés parce que, chaque fois que j'allais à la formation, j'entendais que j'étais à ma place, que je devais continuer dans cette voie-là et, d'un autre côté, j'étais au ministère, c'est lui qui subvient à mes besoins. Et donc, cette formation m'a ... d'autant plus montré l'écart qu'il y a entre la vie dans laquelle je suis et celle vers laquelle je voudrais aller. Donc, c'était à la fois difficile, mais d'un autre côté c'était intéressant parce qu'on pouvait en parler ensemble dans le cadre de la formation. » Entretien de Marguerite, p. 67.

Enfin, Marguerite (communication personnelle, 28 avril 2020) partage avec nous qu'aller en formation lui donne une *raison de vivre* car, elle se rend compte qu'elle est encore capable d'apprendre. Ceci permet de s'apercevoir que l'on n'a pas d'obstacle à l'apprentissage et d'oser intervenir dans la formation :

« E : Et qu'est-ce que ça provoque comme sentiment, le fait de sortir de la routine ?

M : ... D'arrêter de vieillir, être encore capable d'apprendre. De se dire, je ne connais pas tout et donc, j'ai encore une raison de vivre. » Entretien de Marguerite, p. 67

Dans son discours, Clarisse semble, elle aussi, prendre compte l'objectif de réaliser, pour elle-même, la formation de masseuse.

C. S'intéresser au sujet de la formation

À ce propos, nous citerons Clarisse :

« J'aimais bien masser et apprendre des choses sur ça, c'était plein, plein d'informations hyper intéressantes, et du coup comme c'était une fois semaine, j'avais toute la semaine pour travailler et le vendredi c'était la pratique, on était dans le vif du sujet. » Entretien de Clarisse, p. 117.

S'intéresser au sujet de la formation et au métier possible après la formation contribue à s'y engager et à y rester car, le participant aime son futur métier et souhaite travailler dans le domaine. C'est le cas de Clarisse qui s'est engagée dans la formation de masseur.

De plus, Marguerite, qui a suivi la formation de coach privé et professionnel nous explique ce qui l'a attirée en formation :

« Je me suis dit que c'est un job qui m'intéresserait, que c'était quelque chose que j'avais envie de développer, une approche qui me parlait beaucoup parce que depuis des années, moi, je suis dans une démarche d'accompagnement et d'écoute. Donc, je me suis dit : c'est un outil, une façon de fonctionner, une posture, on parle de la posture du coach, c'est une posture qui m'interpelle. » Entretien de Marguerite, p. 54.

Enfin, soulignons qu'entamer et vivre une formation est une période de doute quand, au niveau professionnel, le participant est perdu et ne sait pas vers quel métier se tourner. C'est pourquoi, la mise en projet de l'adulte semble essentielle. Yasmine nous partage ces moments :

« Y a des fois, je me suis dit : je vais jamais y arriver, je comprends même pas comment c'est possible de comprendre ça, surtout que je voyais tout le monde avancer et moi je restais plus ou moins sur place ou j'avançais tellement lentement que cela ressemblait à du surplace. » Entretien de Yasmine, p. 106.

Percevoir de l'utilité de la formation

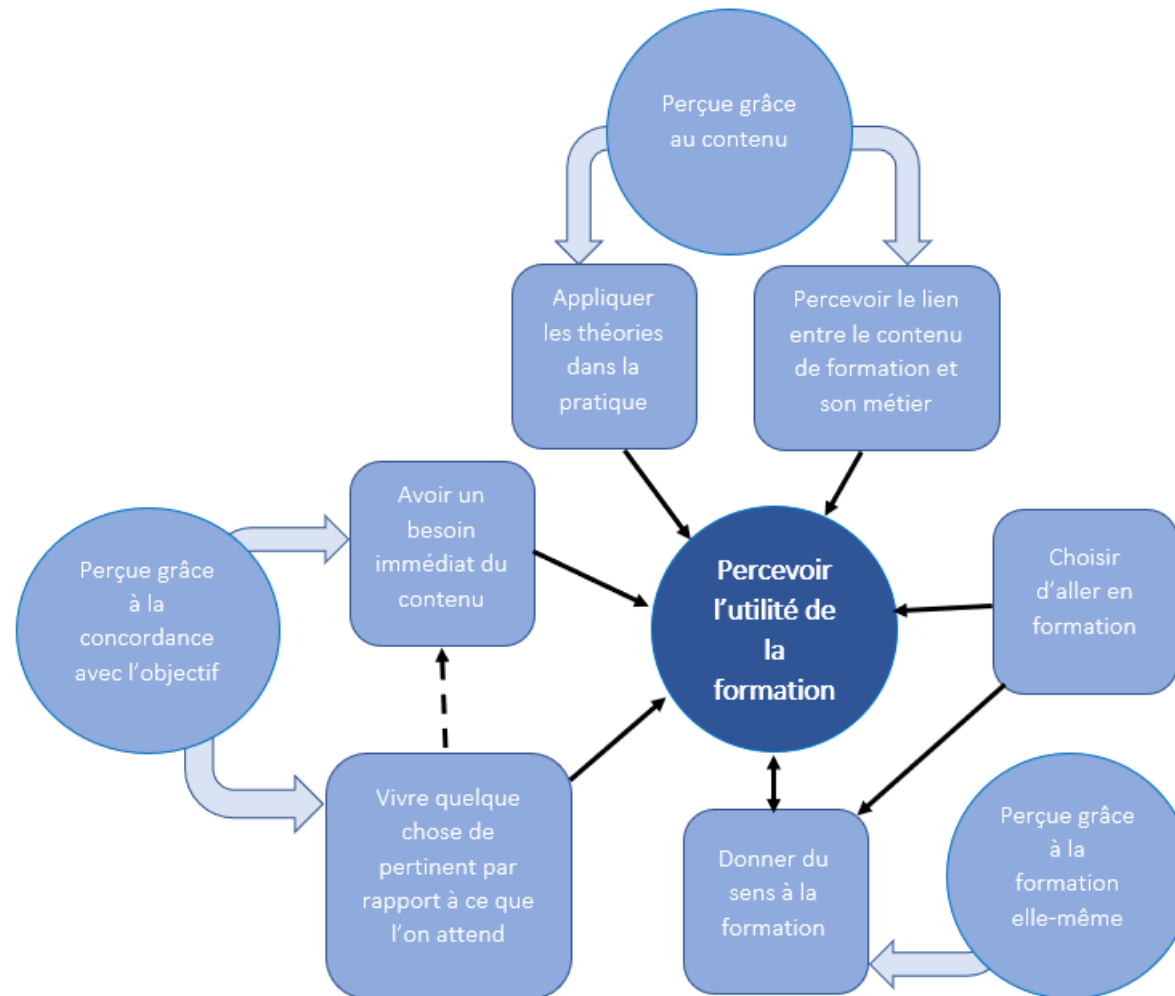


Figure 5. *Percevoir l'utilité de la formation*

A. Utilité perçue grâce au contenu

Grâce au contenu appris en formation, le participant peut percevoir l'utilité d'une formation et aussi, ce qu'il en fait de ces contenus.

Octavia, a suivi une formation de direction de maison d'enfants ; elle souligne que les cours suivis concernant la santé lui seront utiles lorsqu'elle aura un enfant ou lorsque des amis à elle auront un jeune enfant. Dans le cas où les nouveaux apprentissages aident dans la vie quotidienne, cela incite à aller aux cours et rend la formation utile :

« Y avait la prof d'alimentation justement parce que elle c'est une personne qui ... fait beaucoup de choses même en dehors de ses cours etc. et en fait elle nous parle énormément de petits trucs qui ne sont pas forcément dans le cours mais qui peuvent même nous aider dans notre vie à nous. Donc, c'était vraiment très agréable d'y aller parce qu'elle nous donnait des astuces que, comme je dis même si tu réussis pas la formation, c'est des choses qui dans la vie de tous les jours peuvent être hyper importantes. » Entretien d'Octavia, p. 134.

Nadia, qui a été obligé de suivre des formations, quant à elle, établit une différence entre les matières qu'elle juge utiles, et d'autres où elle a l'impression de perdre son temps :

« Il y a des moments où il y a des sujets qui ne sont pas très utiles. Il y a des sujets où tu te dis : j'en apprends autant sur le terrain. Par contre, quand on a vu santé hygiène, les premiers soins, il y a des choses que c'est bien de savoir, tu t'intéresses. C'est vrai qu'il y a des cours où tu te dis : je n'apprends rien ici. On s'ennuie, on attend les heures qui passent » Entretien de Nadia, p. 81.

Nadia exprime un mécontentement, notamment à propos des cours théoriques, alors que ces choses-là s'apprennent, selon elle, par la pratique. Ainsi, lorsque la formation suivie est en rapport avec le métier, cela lui donne du sens.

Par contre, Clarisse a trouvé les sujets utiles, étant donné qu'elle a l'occasion de les appliquer lors des ateliers pratiques ce qu'elle a vu en cours :

« Si on apprend les différentes huiles, on apprend quel impact elles ont sur le corps, sur la peau, comment elles pénètrent dans le corps ; quels produits sont utilisés dans ces huiles là et quelles sont les conséquences chimiques sur le corps ? Là cela a tout son sens. [...] On mettait en pratique quasi tout de suite. » Entretien de Clarisse, p. 117.

Et, cela lui permet de faire le lien entre la théorie et la pratique :

« Je trouve que comprendre ce qu'on étudie pour pouvoir l'appliquer c'est utile. Parce que si on apprend quelque chose qu'on ne sait pas à quoi ça sert, c'est dur de se dire, ok je vois tel théorème mais ok à quoi ça sert ? Pourquoi je dois le retenir, pourquoi je dois l'étudier, pourquoi je dois prendre le temps de le comprendre ? Alors que parfois on ne comprend même pas, mais ... si c'est concret » Entretien de Clarisse, p. 121.

Marguerite qui a suivi la formation de coach privé et professionnel souligne qu'il est important que la formation ait du sens pour elle car, cela lui permet de la terminer. D'ailleurs, dans le cadre de son travail, elle a entamé une formation à distance sur le programme Excel. Dans cette formation, elle se retrouve seule face à son ordinateur et nous explique que la poursuite de la formation est difficile pour elle, d'autant plus qu'elle juge ne pas avoir besoin du contenu de la formation :

« Je me suis inscrite sur un e-learning, application Excel pour mon travail, c'est tellement ardu, c'est un e-learning, donc entre guillemets, je suis toute seule devant mon ordinateur. C'est tellement ardu et tellement incompréhensible et quelque part, c'est plus pour trouver quelque chose à faire. Que ... que je n'en ai pas un besoin là tout de suite. C'est compliqué pour moi de continuer la formation. » Entretien de Marguerite, p. 65.

B. Utilité perçue grâce à la concordance avec l'objectif

Marguerite, lorsqu'elle va en formation, trouve ce qu'elle recherche. Elle a besoin de retirer quelque chose du processus de la formation, de s'en enrichir : des relations qu'elle construit par exemple. Dans le cas où cette espérance n'est pas comblée, cela sera compliqué pour elle de poursuivre la formation correctement :

« Dans une formation, la difficulté, avant de faire la formation, je me fixe un objectif par rapport à la formation que je vais suivre. Et ça peut être quelque chose de ... y a deux niveaux, deux choses dans une formation : l'outil que tu vas apprendre fin je veux dire... et le processus qui va se dérouler pour que tu apprennes. Et là je pense que tu évolues sur deux plans. Pour moi, tu vas en formation pour avoir une base théorique, pour prendre des notes etc. et puis il y a ce que tu vis à la formation et comment tu ressens la formation. Et je pense que ça peut être intéressant de développer les deux points de vue. » Entretien de Marguerite, p. 65.

Octavia, quant à elle, décidait de sécher les cours car, ils n'étaient pas en rapport direct avec son objectif. Elle souhaitait travailler avec les enfants et non devenir directrice de maison d'enfants. Alors, elle séchait davantage les cours d'assurances par exemple.

C. Utilité perçue grâce à la formation elle-même

Deux personnes que nous avons rencontrées trouvent du sens en se rendant en formation et en la réalisant :

« Le sens que je donnais à cette formation, c'était un peu ma dernière chance, c'est pour ça que j'ai pris du temps à réfléchir, à me poser ; c'est que je commençais à arriver à un âge où si je ne rentrais pas à ce moment-là dans un cursus, moi je savais que c'était mon dernier souffle, il fallait que je me dépose dans quelque chose, il fallait que je trouve absolument ce que je fasse... » Entretien d'Octavia, p. 144.

Octavia voit cet engagement en formation comme une « dernière occasion de faire quelque chose de sa vie ». Nous percevons son discours comme un signe de désespoir (rappelons qu'elle avait entamé deux autres formations qu'elle avait arrêtées).

Marguerite qui a suivi la formation de coach privé et professionnel, par laquelle elle a été interpellée, nous montre qu'aller en formation a été à l'initiative, chez elle, d'un changement :

« E : Dans cette formation-là, quel était ton besoin et qu'est-ce qu'il provoquait ?

M : Le marche-pied qui m'a permis de monter dans la voiture du changement.

E : Donc, la formation était un déclenchement de changement ?

M : Oui. » Entretien de Marguerite, p. 66.

Comme explicité dans la dynamique sur la mise en projet, Marguerite nous explique que ce changement lui permet de réaliser l'écart entre sa vie actuelle et celle qu'elle souhaiterait avoir. Ainsi, aller en formation contribue à entamer le début de son changement de vie professionnelle.

Créer des affinités avec les autres

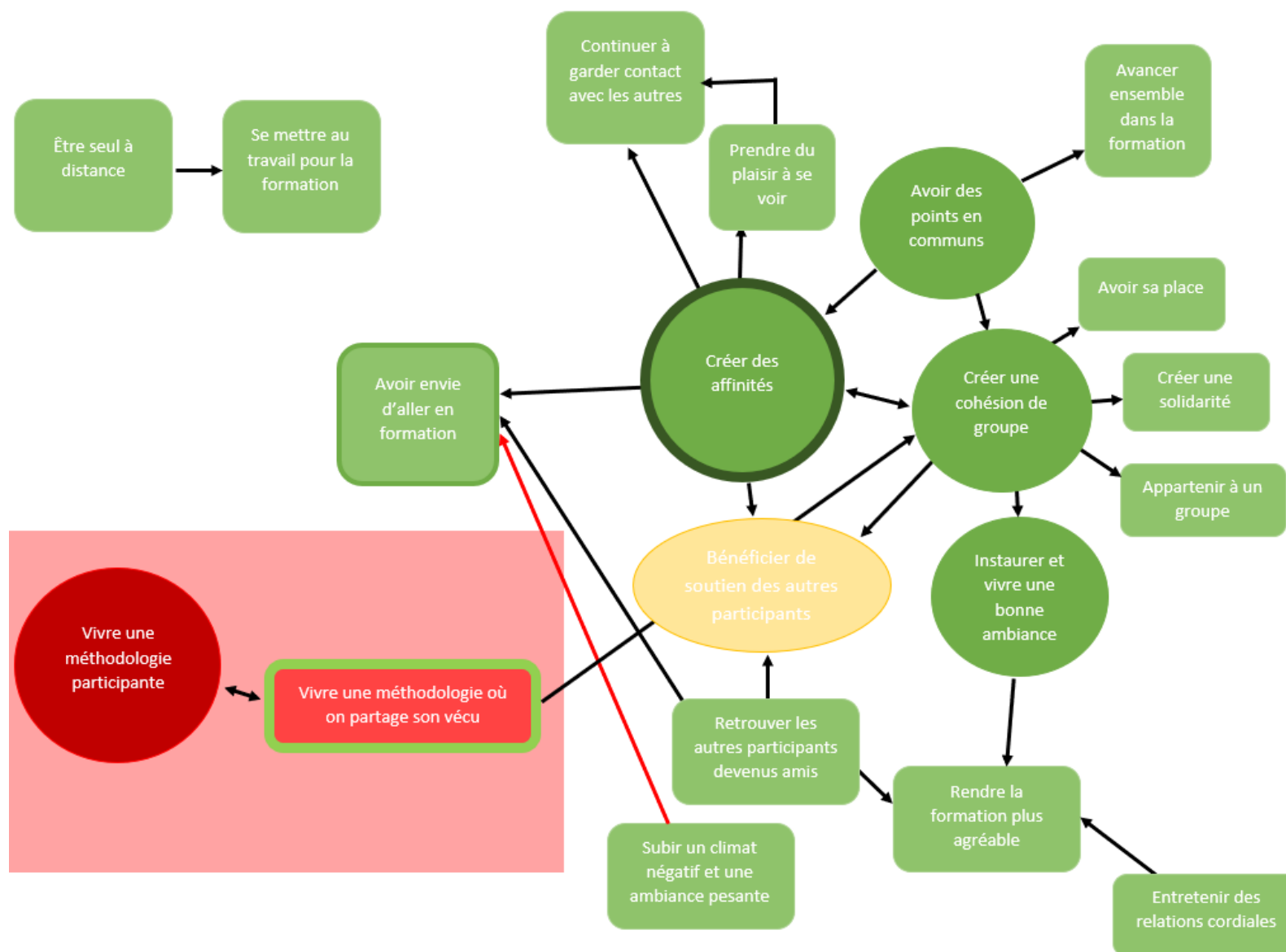


Figure 6. Créer des affinités

A. Créer des affinités

Nous définissons affinités par le fait que le participant crée une relation qui dépasse le cadre formel et strict de la formation. Elles se créent au travers d'interactions durant la formation ; ce sont des relations personnelles émotionnelles et affectives.

Nadia a suivi des formations obligatoires qu'elle n'estime pas toujours utiles pour elle. Elle nous partage que, lorsqu'elle était obligée d'aller en formation et que son envie d'y aller fluctuait, bénéficier du soutien de ses « copines » participantes l'aidait à persévérer. Elle avait lié des liens d'amitiés avec certaines personnes. D'ailleurs, lorsque nous lui demandons ce qui lui a permis de poursuivre ces formations, elle nous répond :

« Parce qu'on se fait des copines, on se fait des relations de copinages avec l'un et l'autre. [...] c'est à ça que servent les copines lorsque tu as un moment bas, tu dis par sms : j'ai pas envie d'y aller vendredi. Ah, ben si tu viens, on se fera ... je t'apporterai un truc ou l'autre, ça motive quoi ! »
Entretien de Nadia p. 82.

« E : et ça fait quoi qu'il y ait une bonne ambiance ?

N : La formation est plus supportable même s'il y a tout un contexte autour. C'est comme dans tout, même si tu n'aimes pas d'y aller... Tu peux dire par exemple : je n'aime pas d'aller chez ma tante mais s'y j'y retrouve tous mes cousins et cousines, c'est chouette. » Entretien de Nadia, p. 80.

En effet, quand le participant est obligé de suivre la formation comme Nadia, que le sujet ne l'intéresse pas, y retrouver ses copains, ses amis et trouver des personnes qui sont dans la même situation qu'elle, contribue à vivre moins péniblement l'obligation de se rendre en formation.

D'ailleurs, Marguerite, lors de sa formation, a le sentiment d'avoir donné un peu « d'elle-même » et de s'être dévoilée aux autres personnes (participants et formateurs) ; elle a créé des affinités et a gardé contact après la formation avec certains participants, cela lui procure beaucoup de plaisir :

« On reste encore en contact à l'heure actuelle, j'ai fini ma formation fin 2018, je garde encore des contacts, en tout cas avec trois-quatre personnes. ... J'ai un des participants qui m'appelle « sa grande sœur ». Je sais ... Il y a des liens très forts qui se sont créés pendant cette formation parce qu'on a été dans une démarche d'apprentissage bienveillante qui nous a permis ... de partager tellement de choses. » Entretien de Marguerite, p. 58.

Dans la formation que Marguerite a vécue, une attention à l'autre s'est créée suite aux affinités. Par exemple, Marguerite ainsi que les autres participants pensaient à prendre des notes pour les absents et à leur communiquer. De plus, donner ses notes aux absents permet d'avoir une bonne raison de contacter l'autre et de continuer à garder le contact avec eux :

« On avait tellement plaisir à se voir. On avait pas... On avait envie de continuer après. Donc, quelque part, communiquer les notes, c'était une façon d'avoir contact ; d'avoir une raison pour contacter l'autre aussi parce que c'était gai... On a fait des exercices, on a mis en place. On était plusieurs à se voir une demi-heure, une heure avant la formation. » Entretien de Marguerite, p. 60.

Lors de sa formation de régisseur, Romain souligne qu'il y avait une bonne ambiance, mais selon lui, la relation avec ses collègues n'était pas déterminante. C'est avant tout son objectif [avoir un diplôme] qui prédomine :

« En fait, j'apprenais beaucoup de choses à travers mes collègues. [...] Et sur le fait que cela me faisait rester en formation. Ouais à la limite, j'étais un peu content de les revoir mais c'était pas la raison principale de venir aux cours pour cela. [...] on s'amusait bien et tout ça, on allait boire des verres mais, cela restait plus dans le terme collègues mais ça rendait les cours plus agréables ; c'était un mieux mais ce n'était pas non plus l'élément principal qui me faisait rester aux cours. » Entretien de Romain, p. 43.

Ainsi, pour Romain, entretenir des relations cordiales avec les autres participants contribue à rendre la formation agréable, même si cette cordialité n'a pas d'impact, pour lui, à persévérer en formation.

B. Créer une cohésion de groupe

B.1. Avoir un point commun avec les autres participants

Par exemple, les points communs sont « se trouver dans le même objectif », « avoir des ressemblances de caractère », « être dans la même situation », « avoir la même passion » :

« On était une très belle équipe ; fin des élèves, on était tous dans le même bateau donc on se soutenait un peu tous. On était tous perdus etc. donc on rencontre des gens qui sont dans le même doute que nous. » Entretien de Clarisse, p. 113.

Clarisse, durant sa formation d'orientation, a trouvé un point commun avec les autres participants : ils sont dans la même situation et souhaitent chacun trouver leur voie.

Octavia, dans la formation pour devenir directrice de maison d'enfants, nous partage le fait que toutes les stagiaires se soutiennent toutes, comme elles ont l'envie de travailler dans le domaine en commun, elles ont la même passion.

Yasmine nous raconte que ces points communs apportent d'autres choses comme une bonne ambiance, de l'entraide ... dans la formation d'animation des personnages 3D :

« on a tous une tendance artistique, on a tous le même objectif qui est de devenir animateur. Du coup, il y a une solidarité et une cohésion qui se mettent en place, assez importante. Et, on est tous un peu geek sur les bords ou des trucs ainsi. Du coup, on se ressemble beaucoup sur certains points et donc, ben directement, y a eu une bonne ambiance au niveau du groupe etc. Et à partir du moment où on a commencé vraiment à se connaître, ben ça a été très rapide. » Entretien de Yasmine, p. 89-90.

Dans son cas, avoir des points communs permet d'avancer ensemble dans la formation, de créer une cohésion de groupe où le participant se sent à sa place et d'instaurer une bonne ambiance. De plus, une solidarité se met en place ; grâce à cette solidarité, le participant sait qu'il sera soutenu s'il en a besoin. L'entraide entre les participants a son importance, comme nous l'explique Octavia qui a suivi la formation de direction de maison d'enfants :

« Le fait que tout la classe, on s'entende tous hyper bien. Le samedi, on se rejoignait tous avant de montrer en classe, devant fin c'était... prenait des nouvelles de tout le monde. Dès qu'il y en avait une qui avait une question, elle mettait sur le groupe, tout le monde répondait, fin ... Et puis, y avait cette entraide dans le sens où y avait toujours au moins une personne qui savait pourquoi telle personne était pas là, ou si elle était en retard pour éviter qu'elle ait des problèmes. » Entretien d'Octavia, p. 135.

Cela contraste avec son expérience précédente : lors de sa formation en coiffure, des tensions ont émergé rapidement entre participants et c'est, selon elle, la raison de son abandon. Suivre la formation dans un climat négatif et une ambiance pesante l'a démoralisée :

« Je pense parce que y aurait eu des filles dans la classe avec qui ... fin y aurait eu des misbrouilles [rire] entre nous, je pense que ça m'aurait pas aider à avoir envie d'y aller parce que quand j'étais en formation en coiffure, c'est à cause de ça que j'ai arrêté justement. À cause du fait que le groupe classe était absolument impossible, y avait vraiment deux groupes ; [...] ça m'a démotivé au point d'arrêter ma formation » Entretien d'Octavia, p. 135.

Yasmine, qui a réalisé la formation d'animation de personnage 3D, juge également que la cohésion du groupe et l'absence de conflits interpersonnels sont importantes :

« Y a aussi éventuellement, un petit peu le côté relation humaine etc., il y a des tensions et des trucs comme ça qui peuvent se créer, parce que voilà je vais dire, c'est normal mais ... Du coup, ça peut aussi freiner à ce niveau-là, de dire, s'il y a une mauvaise entente dans le groupe, qu'on a, entre guillemets, pas l'énergie de s'occuper de tout ça ou d'avoir à nouveau des gens qui vont te dire : ah ben, machin ceci, il a fait ça ou, machin etc. Ça peut être aussi un frein d'avoir juste envie, entre guillemets, de pas, de pas avoir de l'énergie de ça en fait. » Entretien de Yasmine, p. 105-106.

Par conséquent, pour Yasmine et Octavia, vivre des tensions dans le groupe et ne pas avoir d'énergie de s'en occuper freine la persévérance en formation.

B.2. Appartenir à un groupe

Appartenir à un groupe empêche de se sentir seul et aide à y avoir sa place. Et ceci contribue à être considéré comme une personne à part entière par les autres, il parvient à avoir sa juste place dans le groupe. Yasmine nous partage ce qu'elle ressent concernant le groupe :

« C'est vraiment de pouvoir faire partie d'un tout. C'est vraiment très agréable d'avoir des gens qui, ... nous ressemblent, etc. Cela fait que on se sent moins seul. Donc, du coup, il y a une solidarité, une ... cohésion. » Entretien de Yasmine, p. 90.

B.3. Vivre des activités participantes

Octavia explique que, dans la formation de direction de maison d'enfants, elle a vécu des activités où les stagiaires devaient s'impliquer telles que des mises en scène, aller faire une activité devant tout le monde et que cela a permis de créer une cohésion de groupe. Grâce à cet élément, nous remarquons que la dynamique méthodologique de la formation soutient celle de la création affinités du groupe :

« Donc, y avait quand même des petits groupes au tout tout tout début, et puis en fait au fur et à mesure de l'année puisque c'est des cours où des fois y avait des genres de petites mises en scène. On devait aller debout face à la classe, faire des mises en... et tout ça ça nous a rapproché parce que l'année suivante, en deuxième, ils ont voulu nous séparer parce qu'on était trop dans notre classe par rapport à l'autre classe y en avait beaucoup qui avaient abandonné et du coup, dans notre classe, on a dit qu'on voulait pas ... qu'on était pas prêt à se séparer, puisqu'on était un groupe, on avait fini par être tous à l'aise les uns avec les autres » Entretien d'Octavia, p. 135.

De plus, Nadia souligne l'importance d'instaurer une bonne ambiance dans un groupe par le biais des activités :

« Cela [les activités participantes] permet d’instaurer une bonne ambiance dans le groupe. C’est important quand tu fais une formation qu’au sein du groupe, comme on est voués à se voir deux fois par mois pendant un long temps, qu’il y ait une bonne ambiance. » Entretien de Nadia, p. 80.

C. Être seul

Pour sa part, Clarisse suit actuellement une formation à distance afin de devenir herboriste. Elle nous dit : *« Ah, il faut se motiver soi-même, clairement, il faut se dire qu’à un moment, il faut s’y mettre, faut étudier, c’est le seul truc qui me fait un peu peur c’est est-ce que je vais tenir sur le long terme »* (p. 126). Ainsi, être seule face à leur ordinateur rend compliqué la mise au travail.

Marguerite, dans la formation qu’elle suit à distance sur l’apprentissage du programme Excel, semble aussi partager le fait qu’être seule ajoute de la difficulté à se mettre au travail.

Vivre une méthodologie participante

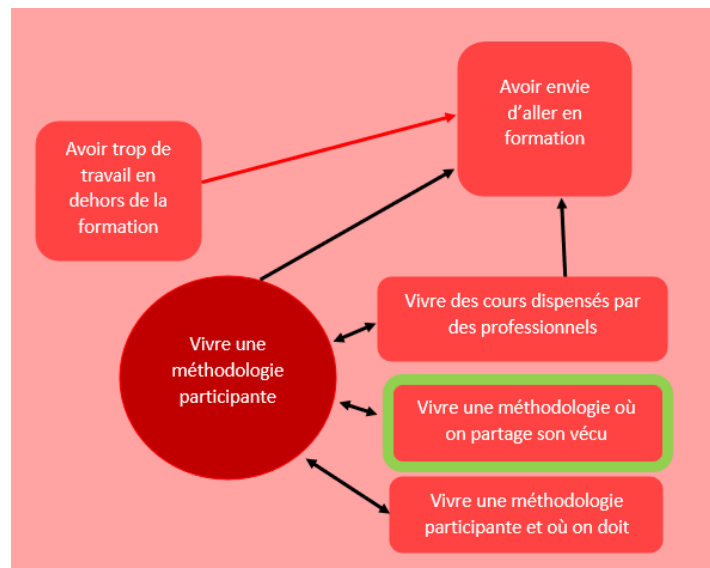


Figure 7. Vivre une méthodologie participante

Marguerite explique que les méthodes utilisées par les formateurs variaient. Elle spécifie que lorsque l'intervenant fait interagir le groupe et cela laisse une place à la spontanéité, cela lui convient le mieux :

« Tu avais ceux qui venaient avec leur power point qui partageaient ou pas, cela dépendait, tu as ceux travaillaient au tableau. Personnellement, c'est la façon que je préfère, travailler au tableau sans aucun support préétabli, parce que je trouve cela beaucoup plus interactif et cela permet en fonction du groupe d'aller dans la direction que prend le public par rapport à la formation. Maintenant, c'était une formation qui s'y prêtait. » Entretien de Marguerite, p. 59.

Elle ajoute que ce qui l'a fait aussi tenir en formation, c'est la variété des intervenants et comment la formation était pensée : *« En fait, c'est une formation qui ouvre au métier de coach mais où on approfondit aucun outil. Donc, on a une introduction à pas mal d'outils mais aucun approfondissement. »* (Entretien de Marguerite, p. 68). Elle a apprécié avoir un avant-goût de chaque outil du métier de coach privé et professionnel ; cela lui a donné envie d'en découvrir davantage.

Quant à Nadia, elle apprécie les activités participantes telles que jeux, mise en situation, jeux de rôle... car, cela donne la possibilité de s'impliquer davantage dans la formation et d'instaurer une bonne ambiance :

« On a eu une formation sur l'utilisation de matériaux de récupération, c'était du bricolage, c'était pas mal. C'était un atelier. On a parfois fait aussi des jeux de rôle. On se mettaient en situation. [...] je trouve que c'est vivant. On n'est pas assis sur sa chaise à gober des informations, il y a une mise

en scène, chacun suit à sa manière, on rigole beaucoup, quand c'est des trucs ainsi, c'est très gai. » (p. 79).

A. Avoir du travail excessif en dehors de la formation

Par ailleurs, Nadia évoque que, si elle a trop de travail supplémentaire à faire en dehors de la formation, elle décroche et abandonne. Effectivement, gérer des enfants, le ménage, le travail empêche de faire les tâches demandées hors formation :

« Quand tu fais une formation comme la formation en comptabilité, ça, il y avait quand même des petits devoirs ou étudier pour l'examen ou quoi et la formation en assistance logistique aussi, tu avais quand même du travail derrière quoi. Et ça, pour moi, j'ai tellement de choses à faire quand je rentre chez moi ou au boulot, il ne faut pas que ce soit trop long ou que ça prenne trop de temps alors à ce moment-là, je décroche. Je suis pour apprendre quand je vais sur place mais du travail à la maison, c'est pas trop mon truc quoi. » Entretien de Nadia, p. 83.

Par contre, pour d'autres participants, avoir du travail supplémentaire n'a pas d'impact sur l'abandon. Pour Octavia, cela semble faire partie de la formation de devoir travailler en dehors. Malgré les difficultés qu'elle nous explique avoir pour se mettre à travailler, elle a réussi à passer tous ses examens.

B. Vivre une relation avec le formateur a plus d'impact que les supports utilisés

Octavia, quant à elle, souligne qu'elle apprécie que les formateurs utilisent des mises en situations afin de comparer les vécus professionnels des participants et la théorie. Toutefois, elle ne considère pas que les supports employés par les formateurs aient un impact sur sa venue en formation mais, que c'est plutôt « *sa façon de faire* » qui rend les cours intéressants (Entretien d'Octavia, p. 150). Elle insiste sur la façon dont le formateur aborde et interagit avec les participants, c'est-à-dire, d'égal à égal dans une relation équilibrée entre adultes. Ainsi, la manière dont le formateur anime les activités a une influence dans le vécu du participant :

« O : c'était surtout la relation avec le formateur [...] c'est sûr qu'on aime toujours bien avec des vidéos comme ça mais non je pense pas que ça a eu un impact parce que comme je dis, le cours de comptabilité, il faisait tout au tableau aussi fin c'était... ça aurait pu aussi paraître rébarbatif que les cours de droit mais le prof faisait en sorte que le cours n'est pas rébarbatif, sa bonne humeur etc., son ... sa façon de faire faisait que le cours devenait intéressant en fait, que je pense que ça aurait été d'autres profs, on aurait pas autant accroché avec le cours. » Entretien d'Octavia, p. 150.

Nous pourrions faire en lien entre ce que nous dit Octavia et le soutien que les participants ressentent dans la formation.

Apprendre par le partage d'expérience

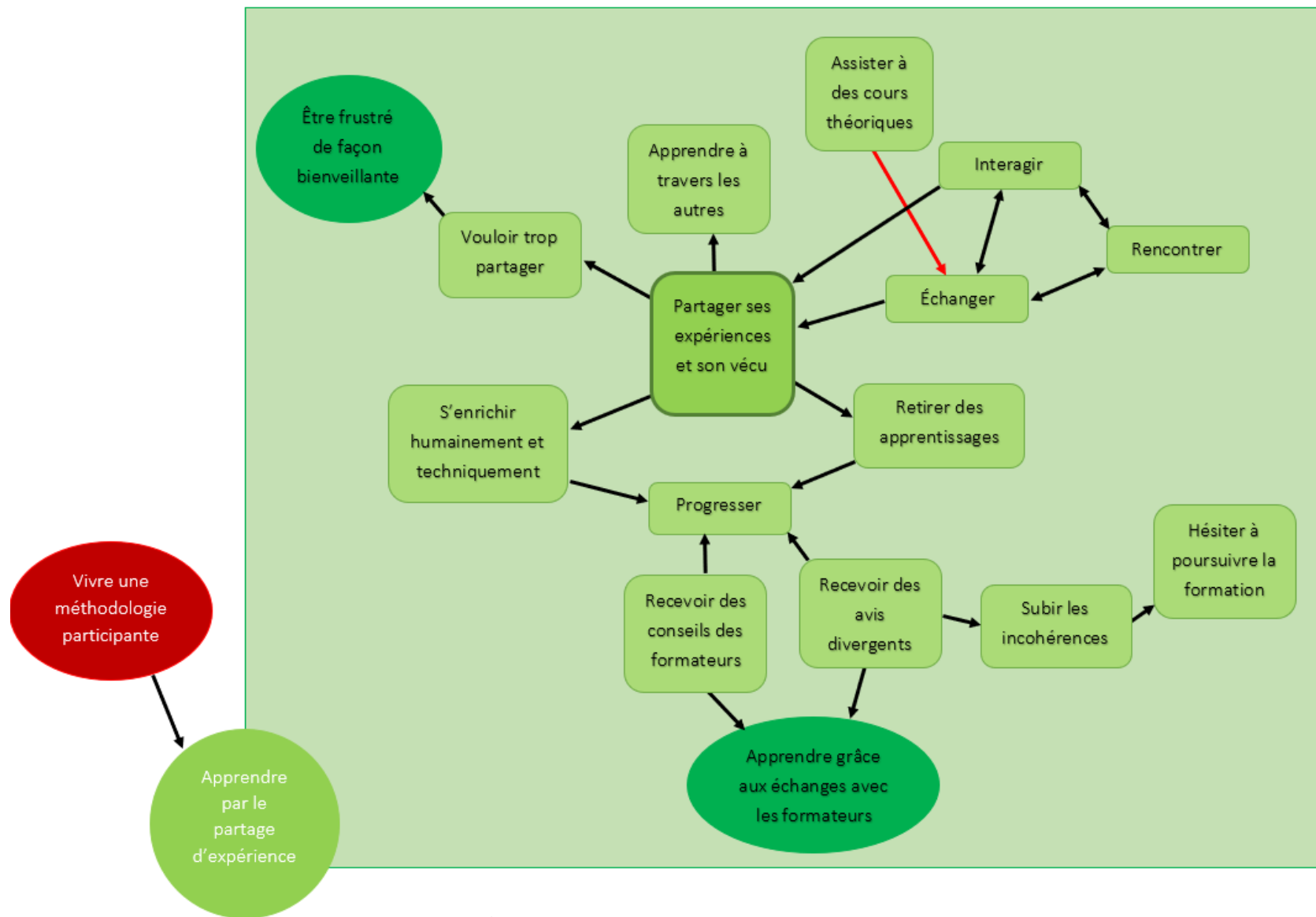


Figure 8. Apprendre par le partage d'expérience

La dynamique « apprendre par le partage d'expérience » fait partie de la méthodologie mise en place en formation et dépend aussi de la dynamique « créer des affinités ».

Aller en formation permet de rencontrer, d'échanger et d'interagir avec les autres participants :

« À ce moment-là, chacun mettait ses expériences sur la table et on en retirait des enseignements. »
Entretien de Nadia, p. 71.

« En fait, j'apprenais beaucoup de choses à travers mes collègues. On partageait nos expériences, certains avaient fait des choses que je n'avais pas encore fait et inversement, donc on apprenait des choses avec les autres. Et sur le fait que cela me faisait rester en formation. » Entretien de Romain, p. 43.

« Ce que je trouve intéressant dans l'interaction, on peut développer la base de l'enseignement qu'on a reçu, non seulement on peut la développer, mais on peut aussi s'assurer du fait qu'on l'a comprise. Donc, l'interaction pour moi était vraiment moteur dans le sens où ça me donnait l'impression de contribuer à la richesse de ce qui était partagé. » Entretien de Marguerite, p. 55.

« Parce qu'on a été dans une démarche d'apprentissage bienveillante qui nous a permis ... de partager tellement de choses. » Entretien de Marguerite, p. 58.

« Là, chacun aime bien de faire part de son vécu et, comme c'était la première année que je faisais ce métier là, sur le terrain, parfois, tu agis sur le vif et tu te demandes si c'est adapté. Alors, je posais des questions au formateur, mais aux autres participants aussi parce que tout le monde est dans le même cas : 'Qu'est-ce que vous auriez fait à ma place ?' » Entretien de Nadia, p. 79.

Nadia, dans sa première formation imposée, nous témoigne que partager ses expériences et parler avec les autres participants et le formateur est enrichissant.

Apprendre aux autres et à travers les autres par le partage d'expériences permet « d'apporter quelque chose » aux autres et de recevoir des nouvelles connaissances des autres. Donc, le partage d'expériences permet de retirer des apprentissages et de s'enrichir tant humainement que techniquement.

À d'autres moments, il n'y a pas d'échange. En effet, assister à un cours théorique où le formateur donne ses notes empêche d'échanger comme Nadia nous le partage

A. Apprendre grâce aux échanges avec les formateurs

Dans le cadre de sa formation, Yasmine doit créer des animations à l'aide d'un programme. Elle reçoit des conseils des formateurs concernant ses productions ou concernant son travail réalisé. Par contre, quand elle reçoit des avis divergents de chaque formateur, elle est hésitante pour savoir quel conseil choisir et le fait qu'il y ait des incohérences entre ces avis entrave l'envie de rester en formation :

« Et donc, comme on avait ... 3 formateurs, des fois, on avait 3 sons de cloche différents, et on était un peu en mode : ben, va falloir faire un choix et des fois, le choix qu'on faisait était pas le meilleur, ou alors un des formateurs n'était pas entre guillemets « content » qu'on ait pas écouté ce qu'il avait dit et des trucs ainsi du coup. Donc, des fois, t'es juste là en mode ben je peux pas faire plaisir à tout le monde et donc, voilà. » Entretien de Yasmine, p. 93.

Parfois, ces avis sont contradictoires. Ainsi, comme Yasmine le dit : *« Qui étaient un frein ... comme je t'ai dit, à certains moments, il y avait un manque de cohérence entre les formateurs, mais d'un autre côté, c'était aussi une richesse en fait. Fin, y a toujours un revers sur une médaille ou des choses ainsi, mais ça permettait d'avoir plusieurs points de vue mais, d'un autre côté, ces plusieurs points de vue, des fois, freinaient parce qu'on ne savait pas, entre guillemets, lequel suivre. » (p. 105).*

Ces avis (bien que parfois incohérents ou contradictoires) lui ont permis d'évoluer, de progresser et de recevoir une validation de son travail. Cela la rassure et la sécurise dans son travail. De plus, cela l'enrichit de nouvelles compétences :

« Ben moi ça m'a permis de vraiment évoluer et donc, du coup, euh, à ce niveau-là ça permet d'avoir entre guillemets une rampe de sécurité, si je puis dire, où on n'avance pas à l'aveugle en disant, oh ben je vais peut-être tester ça, ça ou quoi. Et donc, du coup, dès qu'on avait un conseil à avoir ou qu'on galèrerait sur tel truc ou quoi, on pouvait aller trouver le formateur et ça permettait de pouvoir avancer de façon entre guillemets sécurisée mais pas restreinte. La plupart du temps, on nous laissait faire, euh, entre guillemets ce qu'on voulait dans une certaine mesure évidemment, mais, euh, ça permettait de, euh, d'avancer dans un environnement sécurisé de pouvoir tester des choses dans la mesure du possible et d'avoir des conseils derrière. Donc, vraiment c'était... On se sentait vraiment soutenu mais pas bridé. » Entretien de Yasmine, p. 93.

B. Être frustré de façon bienveillante

Lors de sa formation, Marguerite avait envie de partager beaucoup ses connaissances et ses expériences avec les autres :

« Ma difficulté était plutôt dans le fait de dire : chacun a le droit de partager. Donc tu l'as fait, laisse la place. Ce que l'autre apporte cela peut t'enrichir aussi. Donc, j'ai souvent été frustrée mais toujours avec bienveillance. Je ne me suis jamais sentie pas écoutée. Par rapport à ça, voilà ce que j'ai envie de dire, je ne me rappelle pas d'une fois où je me suis dit : Ah celui-là, il ne m'a pas écoutée ou il ne m'a pas compris, je trouve que c'était fort enrichissant. » Entretien de Marguerite, p. 56.

Lorsqu'elle veut apporter trop aux autres, cela empêche de leur laisser une place et qu'ils lui apportent quelque chose. C'est pourquoi, elle se met en position d'observatrice pour laisser venir les autres à elle. Et, ainsi, laisser de la place à l'autre permet d'être enrichi aussi par celui-ci ; toutefois, cela lui laissait subsister un sentiment de frustration bienveillante. Cette frustration provient de « son impression » ne pas assez partager avec les autres participants et la bienveillance signifie : être en position d'écoute, comprendre les autres.

Nous expliquons ce concept comme suit. La frustration bienveillante est le moment où la personne est frustrée par sa bienveillance : elle écoute, elle essaie de comprendre les autres... Elle choisit d'être bienveillante envers les autres car elle ressent aussi de la bienveillance envers elle. Elle leur laisse de la place afin qu'eux aussi puissent partager. Ainsi, elle est bienveillante en s'auto-forçant à se taire et en laissant la place aux autres et cela la frustre.

Bénéficiaire de soutien

Lecture du schéma : Les contours des différents éléments permettent de savoir quelles propriétés se reportent à quelle personne.

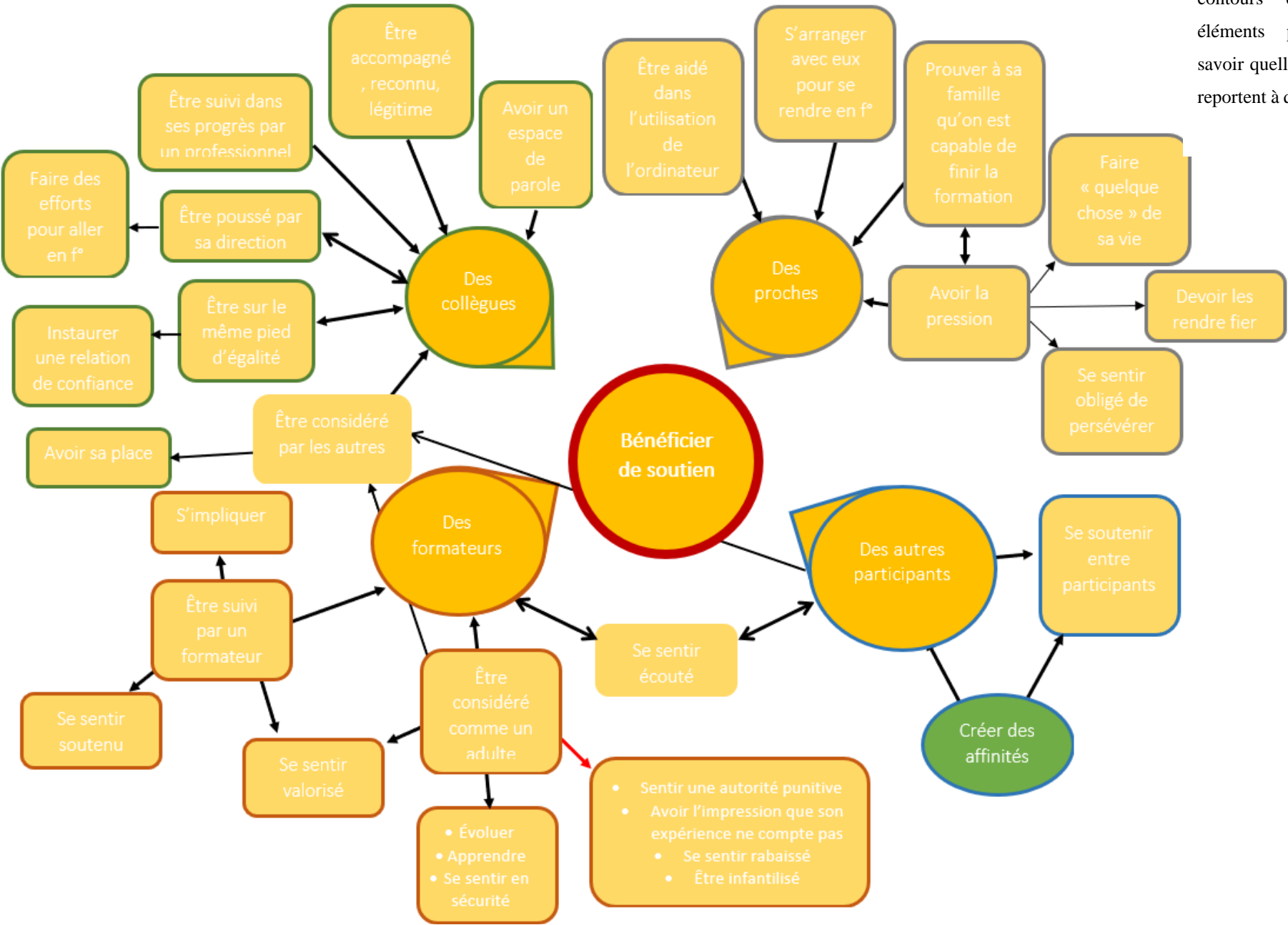


Figure 9. Bénéficiaire du soutien de ses proches, des formateurs, des autres participants et de ses collègues de stage

A. Bénéficier du soutien de ses proches

Comme en témoigne Octavia :

« Personne n’a été un frein parce que tout le monde m’a soutenue dans le sens où j’avais..., et je pense que tout le monde l’a compris, j’avais enfin trouvé quelque chose dans lequel j’étais épanouie et j’avais envie d’y aller le matin, fin c’est ... Donc, j’ai eu aucun frein. Mes parents, ils me soutenaient. » Entretien d’Octavia, p. 137.

Bénéficier du soutien de ses proches incite à s’engager, à suivre et à se relancer dans une formation. Les proches témoignent leur soutien de différentes manières, par exemple :

1. Pour Nadia, lorsqu’elle nous parle des différentes formations qu’elle a suivies, ils aident le participant à maîtriser les outils informatiques :

« Au niveau de la famille, on ne m’a jamais mis des bâtons dans les roues pour faire mes formations. Je faisais ce que je voulais. Mais maintenant, être soutenue, être encouragée pas forcément non plus. Maintenant, je demandais de l’aide aux filles plus pour de la mise en page comment on faisait un power point. Plus dans les technologies nouvelles que moi je n’ai pas appris à l’école. Donc, plus à ce niveau-là. C’est plus de l’aide logistique on va dire. » Entretien de Nadia, p. 82.

2. Pour Marguerite qui a fait la formation de coach privé et professionnel, ses proches s’organisent pour qu’elle puisse se rendre à la formation :

« Alors... Mon compagnon me dit toujours : vis ta vie. Euh. C’est peut-être sa façon à lui de me soutenir [rire]. S’il y avait des problèmes de véhicules, il était toujours là pour dire ok on va s’organiser pour que tu puisses y aller ou pas.... Y aller à pied ça allait, mais repartir en hiver, c’était plus compliqué donc voilà. J’ai pas vraiment senti de soutien. Là où peut-être y a eu ... » Entretien de Marguerite, p. 64.

Nous pouvons constater, dans le cas de Marguerite ou de Nadia, que le soutien se manifeste par des actes, mais que les proches ne semblent pas avoir un grand intérêt dans la formation de Marguerite ou de Nadia :

« Comme je t’ai dit, je suis quelqu’un qui a envie de partager beaucoup de choses. Là où j’aurais voulu que ça soit plus actif, pas un frein mais, euh, c’est : est-ce que je peux vous partager ce que j’ai appris, est-ce que je peux essayer un exercice avec vous [mes proches], ils étaient pas du tout preneurs. [rire] Si je ne demandais pas en tout cas, il n’y avait pas de retour. » Entretien de Marguerite, p. 64.

Cette impression de désintérêt de la part des proches de Marguerite semble la peiner quelque peu, mais cela l’incite à se rendre en formation pour partager.

Octavia et Clarisse ont, l'une et l'autre, arrêté une formation ou des études supérieures. Suite à cela, elles ressentaient une pression importante de leurs proches afin qu'elles trouvent leur voie et entrent dans la vie active :

« J'avais l'impression que mes parents voulaient que je trouve un métier qui les mettra eux en avant, qu'ils pourront dire oui ma fille fait ça, ma fille... [...] Donc, je m'suis dit... j'avais une pression sur moi qui me disait qu'il fallait que je les rende fière etc. Et donc indirectement, il fallait que je fasse quelque chose de ma vie qui... pour lequel il y avait un diplôme en jeu en tout cas, pas rester sans diplôme, sans formation... et je savais que j'étais pas prête à aller ... faire des études supérieures donc il me fallait un truc qui était entre les deux. Donc, ça m'a poussé à faire la première et la deuxième formation pour dire d'avoir quelque chose en fait. » Entretien d'Octavia, p. 136.

Lorsque nous lui demandons si elle a ressenti la pression de ses parents pour un autre élément de la formation, elle nous dit :

« Forcément pour aller en cours [rire], le samedi matin surtout parce que souvent le vendredi, c'était fin de semaine donc je sortais. Donc, le samedi matin pour me lever c'est compliqué. » Entretien d'Octavia, p. 136.

Dans le même ordre d'idée, Clarisse a souhaité finir sa formation afin de prouver à sa famille qu'elle sait « faire des choses », « qu'on peut y arriver » et terminer ce qu'elle a commencé :

« Moi, je continuais parce que j'ai pas le choix. Je pouvais pas encore arrêter quelque chose en plus quoi. J'avais déjà arrêté instit... Ah oui, ça aussi j'avais eu la réflexion, j'avais arrêté sagefemme, instit et j'me dis si je suis même pas capable de continuer une formation d'orientation, je vais savoir rien faire quoi. » Entretien de Clarisse, p. 129.

« Je me dis allez si je vais une bonne fois, comme ça je peux être fière de moi-même et prouver malgré tout à la famille qu'on peut arriver à quelque chose, ça compte aussi. Et voilà, comme ça je ne vois pas d'autres euh, je ne vois pas d'autres choses. » Entretien de Clarisse, p. 113.

Malgré le fait que ces pressions ne soient pas toujours perçues positivement, elles ont contribué à la mise en projet des deux participantes, mais également à la persévérance. Sans la pression de ses parents pour aller en cours, Octavia souligne par exemple qu'elle les aurait « séchés » davantage.

B. Bénéficier du soutien des formateurs

Tout comme le soutien des proches, le soutien des formateurs est important pour les participants. Il se fonde sur la relation que le participant construit avec le(s) formateur(s) :

« Au niveau relation etc., ce qui m'a fait beaucoup de bien c'est que je n'étais plus une élève mais j'étais une adulte. Ce n'étais plus une relation prof/ élève, c'était adulte / adulte. Vous êtes en formation, je suis votre formateur mais on n'était pas infantilisé. [...] pouvait parler d'égal à égal ... avec les formateurs. Il n'y avait pas de, la sensation d'être entre guillemets rabaissé. Parce que, ben le... C'est ça aussi ce que je reproche au niveau prof/ élève, c'est que souvent il y a un truc de supériorité au niveau du prof ou je sais, et pas toi, et donc tu te tais. Y avait pas du tout cette sensation-là dans la formation. » Entretien de Yasmine, p. 88.

« C'est-à-dire qu'il nous prend pour des adultes, on a l'impression d'être des adultes qui discutent en fait, on ... il nous donne fin il nous explique et on a pas l'impression d'être en cours, on a vraiment l'impression d'être en formation où ils nous donnent des clés pour réussir [...] puis, il était hyper jovial, il faisait des petites blagues, on sentait qu'on était vraiment sur un pied d'égalité. Il était là avec des adultes, c'était pas un prof qui parlait avec des maternels fin c'est vraiment des adultes dans une même pièce en train d'apprendre tous la même chose et ... et ça c'est beaucoup plus motivant. » Entretien d'Octavia, p. 150.

Dans cet extrait, nous pouvons aussi souligner qu'Octavia, dans la formation de direction de maison d'enfants, dit que son professeur est jovial, qu'il a de l'humour et se sentir d'égal à égal permet de valoriser la relation entre les deux protagonistes.

Ainsi, selon Octavia et Yasmine, être considéré comme adulte empêche d'être infantilisé, d'être rabaissé, permet de se sentir valorisé dans sa posture d'adulte et d'être reconnu dans son vécu et ses expériences. Ce type de relation d'égal à égal entraîne des échanges entre les participants et les formateurs. Ainsi, se sentir bien, pouvoir évoluer dans un espace sécurisé donne davantage envie au participant d'aller en formation. Et, être considéré par le formateur contribue à l'être par les autres et d'avoir sa place au sein du groupe.

A contrario, Nadia ayant suivi des formations obligatoires, signale qu'elle a vécu des relations correspondant à une relation professeur-élève dans laquelle le professeur déverse son savoir aux élèves, ils mettent une distance avec les participants Elle s'est régulièrement sentie rabaissée, ayant l'impression que son expérience n'est pas prise en compte :

« N : Je pense qu'il y avait les formateurs plus de la vieille école qui font la distinction profs / élèves. Et il y a ceux qui viennent qui sont formateurs et disent qu'on est tous adultes. Et là c'est plus gai, c'est une relation où on échange entre adultes sans sentir cette relation prof/ élève

E : Est-ce que dans cette relation prof/ élève on se sent rabaissé par exemple, on se sent plus petit ?

N : oui c'est vrai qu'on doit peut-être placer cette notion de prof / élève quand on est à l'école, quand on a un public plus jeune à qui on doit apprendre des choses. Mais là, on était tous adultes. Et chacun dans son domaine on était aussi intelligent que lui parce qu'on a un vécu. Ce n'est pas gai quand on est adulte cette relation prof / élève. » Entretien de Nadia, p. 76.

En plus, cette relation d'adulte à adulte permet de bénéficier du soutien du formateur, Clarisse durant sa formation d'orientation explique qu'elle a été suivie attentivement et que les formateurs s'intéressaient à son vécu et à ses émotions :

« Et puis, on a une personne qui suit comment il appelle ça ... Une ... un adulte pédagogue , on va dire qui nous suit ; là, on devait quand même rendre des petits travaux entre guillemets. Ils étaient quand même toujours derrière nous, à ce qu'on rende nos travaux, à ce qu'on discute et si on avait pas envie de faire le travail, expliquer pourquoi. On avait des travaux type universitaires ; ça me rendait folle, je détestais ça et y en a un que j'avais pas fait et je pétais des plombs dessus ; j'en avais marre. Mais, y avait pas de soucis : fallait juste expliquer pourquoi, on arrivait pas au bout de ce travail là, et c'était vraiment une équipe qui était autour de nous et qui ne cherchait pas à nous rabaïsser non plus. » Entretien de Clarisse, p. 113.

Grâce à cela, elle s'est sentie valorisée et soutenue. D'ailleurs, ce suivi l'a aidée dans la formation car elle pouvait réellement discuter avec cette personne. Autrement dit, elle bénéficie du soutien des formateurs grâce à leur écoute. Dans cette formation que Clarisse a suivie, il nous semble que les intentions des formateurs fusionnaient avec celles des participants.

Clarisse et Yasmine ont rencontré des difficultés dans leurs formations. Dans la formation de masseur suivie par Clarisse, c'était en mathématiques, dans la une partie gestion où il y avait un cours de comptabilité. Et, Yasmine a eu des difficultés dans la maîtrise d'un programme d'animation de personnage 3D :

« tout ce qui est compta, c'est des calculs, je suis pas très douée en math fin j'ai mes limites [rire]. Et du coup, les calculs qu'on demandait c'était, je trouvais pas la logique dans le calcul [...], j'arrivais pas à comprendre la logique. Alors que elle, elle [la formatrice] trouve ça logique. On a retravaillé là-dessus, elle m'a expliqué les calculs d'une autre façon, ce qui m'a permis de comprendre vers où elle voulait aller en fait. Donc, on a plus travaillé ensemble, j'ai travaillé à côté, en plus chez moi, avec des exercices, plus d'exercices quoi. » Entretien de Clarisse, p. 124.

« Par exemple, au début, comme je t'ai dit, moi, je galérais à mort d'avancer. Au début, j'en ai parlé avec C. et L. et elle m'a dit : les formateurs, ils sont là pour t'aider en fait, que tu ailles les trouver, même si c'est la trentième fois que tu y vas les trouver ; ils sont là pour ça, donc n'hésite pas. Et ça, ça m'a permis de me dire, c'est pas un prof qui va, entre guillemets, « m'engueuler » parce que j'arrive pas à avancer. [...]

Vraiment, il y avait une solidarité derrière et, euh, comme je t'avais dit au début, sans jamais être infantilisé derrière et dire de... voilà quoi. » Entretien de Yasmine, p. 96.

Dans la formation à distance que Clarisse a entamée, elle ressent le soutien du formateur par des mails qu'il envoie afin de savoir où elle en est dans son avancement. Octavia a elle aussi senti l'implication des professeurs car ils sont très disponibles notamment par mail :

« Y a quand même le professeur qui est derrière nous malgré tout, qui envoie des petits mails pour savoir si tout se passe bien maintenant, [...] si j'avais pas au moins le petit prof derrière, j'irai pas au bout fin je sais pas parce que je suis motivée à la faire mais sur le long terme, est-ce que je tiendrais toute seule, est-ce que je vais pas oublier et mettre de côté quoi. » Entretien de Clarisse, p. 126.

Dans la formation vécue par Yasmine, il y avait un espace de paroles avec les formateurs. Ces temps se passaient soit individuellement soit collectivement ; cela lui permettait de partager son ressenti à propos de ce qu'elle vivait en formation, d'avoir un feedback, de décharger son vécu de formation et cela l'empêchait d'être mise à l'écart et d'être délaissée. Vivre et participer à ce temps de paroles permet d'avancer ensemble dans la direction de l'objectif. Effectivement, le participant peut exprimer les difficultés qu'il rencontre durant la formation et il prend donc un nouvel élan en formation :

« Toutes les 3 semaines je crois, toutes les deux ou trois semaines, on avait des entretiens avec C. et L.. [...] Donc, on avait des entretiens avec elle où on pouvait parler de la formation, de ce que ... comment ça allait, etc. Donc, on parlait un peu de tout et de rien au niveau de la formation et voilà. Donc, c'était le review entre guillemets de la formation donc voilà.

E : Et le fait d'avoir des espèces de bilans au niveau de la formation ? Qu'est-ce que ça permet ?

Y : Moi, ça me permettait d'avoir un feedback à ce niveau -là, de dire ... de pouvoir poser ... l'espace d'un instant tout ce qu'on a appris durant les dernières semaines, pas au niveau technique, au niveau émotionnel aussi, ou ben, s'il y avait eu des tensions dans le groupe ou des trucs ainsi, ben, on en parlait. [...] c'était vraiment au niveau communication qui était très important pour dire de ... qu'on se sente pas non plus ... mis sur le côté, délaissé ou des trucs ainsi. Et donc, y avait une grande cohésion à ce niveau-là pour dire d'avancer d'un front commun avec les formateurs et les formés quoi. » Entretien de Yasmine, p. 95.

C. Bénéficier du soutien des autres participants

L'ensemble de la dynamique « création d'affinités » entraîne le soutien des participants envers un autre. Comme explicité précédemment, créer des affinités et créer une cohésion de groupe permet de se sentir soutenu.

D. Bénéficier du soutien de ses collègues et de sa direction de stage

Enfin, Octavia a réalisé un stage de deux ans durant sa formation de directrice pour maison d'enfants. Elle explique que son stage lui permettait de soutenir le fait de se rendre en cours. Dans l'extrait suivant, elle nous parle de la formation de fleuriste qu'elle a arrêté :

« Comme je dis toujours, pour moi, c'est le pratique qui m'aide à supporter la partie cours ; que là y avait pas cette passion qui du coup, m'aidait à tenir donc du coup, je suis partie. » Entretien d'Octavia, p. 138.

Octavia fait partie de l'équipe, est sur le même pied d'égalité que ses collègues ; cela permet d'instaurer une relation de confiance, elle est suivie dans ses progrès par un professionnel. De plus, lorsque le participant fait le point de ses compétences avec cette personne, cela permet de constater les actions qu'il sait déjà faire et celles à améliorer et cela redonne une nouvelle dynamique au stage et à la formation. Grâce à cet ensemble d'éléments, Octavia a vécu son stage comme plaisant :

« on n'avait pas l'impression d'être des stagiaires. On avait l'impression de faire partie de l'équipe et de travailler là comme si on était employé. Il y avait toujours quelqu'un derrière qui quand même là pour surveiller, surtout au début les premiers gestes, nous expliquer les choses mais à partir du moment où on les avait emmagasinées et qu'on faisait les choses bien, ils ne nous surveillaient même plus. » Entretien d'Octavia, p. 140.

Dans un stage comme celui-ci, bénéficier du soutien de sa direction et de ses collègues et être rassurée par elle par rapport à ses doutes aident à se maintenir en formation. De plus, la directrice a un regard sur ce qu'il se passe en formation et la pousse à aller en cours ; cela l'incite à y aller, à s'impliquer et à faire des efforts :

« C'est surtout au milieu de la deuxième année que ça a été dur.

E : Qu'est ce qui t'a fait tenir ?

O : Les filles pas de la classe mais du stage, les filles autour de moi, même la directrice qui m'a fait venir plusieurs fois dans son bureau pour qu'on discute de tout ça, pour qu'elle me remotive, [...] on voyait que ma patronne quand on n'était pas bien, elle le voyait, elle le sentait. Elle était toujours là, elle faisait attention à nous. » Entretien d'Octavia, p. 142.

S'intéresser et se désintéresser du sujet de la formation – être coincé par le système de l'organisme de formation

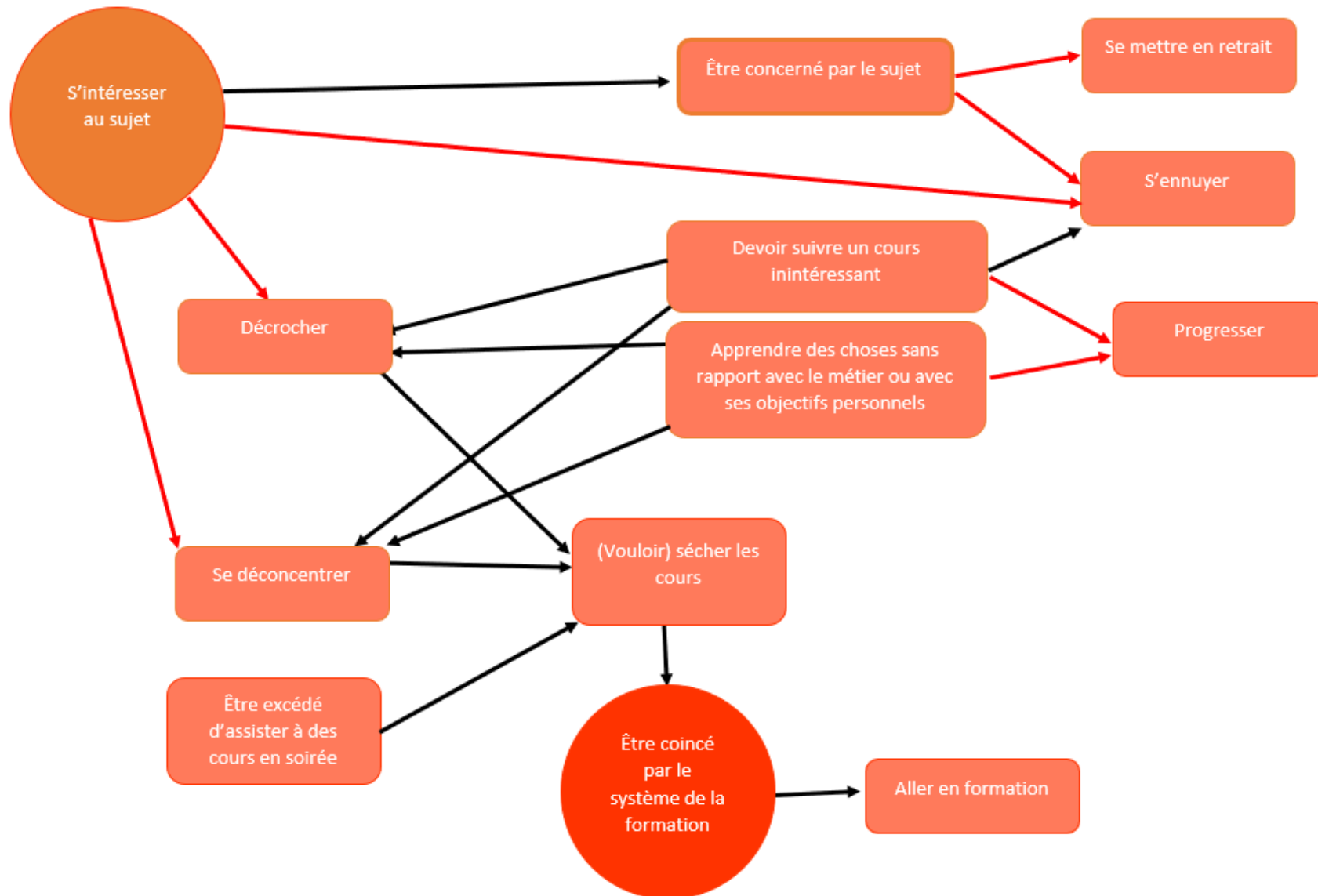


Figure 10. S'intéresser au sujet de la formation & être coincé par le sujet de formation

Nadia nous parle de la formation qu'elle a choisie lorsqu'elle s'est sentie forcée de s'engager en formation :

« La formation que j'avais choisie et je n'ai pas eu de mal à aller jusqu'au bout parce que ça m'intéressait et que c'était chouette quoi ». Entretien de Nadia, p. 84.

« Un prof avec une pédagogie aurait peut-être mis une seule étape quoi mais sinon on parlait de leur vécu etc., de tout ça qu'il connaissait. Vu que c'est un domaine qui nous intéresse quand même, on restait quand même d'accrocher au cours mais parfois c'était barbant quoi. » Entretien de Romain, p. 39.

Comme Romain, qui suivi une formation afin de devenir régisseur, nous l'explique, s'intéresser au sujet de la formation empêche de décrocher et de se déconcentrer, même s'il est fatigué.

Par contre, Nadia, lorsqu'elle a dû suivre une formation n'ayant pas de lien avec le métier et qui ne l'intéresse pas, a vécu l'ennui :

« C'est vrai qu'il y a des cours où tu te dis : je n'apprends rien ici. On s'ennuie, on attend les heures qui passent » Entretien de Nadia, p. 81

Dans son discours, elle nous explique que ne pas être concerné par le sujet contribue à se mettre en retrait, s'ennuyer et à laisser les autres participer. Dans ces circonstances, et lorsqu'elle est fatiguée, cela l'empêche de rester attentive. Donc, quand elle doit aller en formation, mais qu'elle s'est désintéressée du sujet parce qu'il n'est pas en rapport avec le métier, cela engendre de se trainer et de se forcer pour s'y rendre :

« Des travailleurs à qui on avait imposé des formations qui n'étaient pas adaptées et du coup, ils nous ont laissé libre choix dans les formations qu'on pouvait faire. » Entretien de Nadia, p. 74.

« Du coup, on avait le même vécu ; donc, on était l'école, on s'impliquait, on avait nos activités. On devait venir en formation, avec des pieds de plomb. Mais comme on se retrouvaient, c'était plus gai d'être ensemble. » Entretien de Nadia, p. 73.

« E : Qu'est ce qui fait qu'on va en formation ?

N : On est obligé.

E : Est-ce que c'est une pression ?

N : Je ne sais pas si on peut dire pression, moi j'y allais avec des pieds de plomb. » Entretien de Nadia, p. 74.

L'intérêt pour le sujet de la formation se manifeste pour Octavia par l'importance de pratiquer le futur métier, elle qui souhaite travailler avec des enfants. Effectivement, elle nous explique que si

dans sa formation, il n'y a pas de pratique concrète, cela mène à l'arrêt de la formation. Ainsi, pour Octavia, pratiquer le futur métier aide à supporter le fait d'aller en cours et les cours :

« La première formation, c'était fleuriste. Là, j'avais arrêté, à cause du stage [...] Moi, je sors des secondaires, première fois de ma vie que je travaille, parce que je n'avais jamais travaillé, même en job d'été etc.. Et donc, je vais en formation et y a un jour où j'étais très, très, malade et mon frère était venu me voir sur le temps de midi et, il a décidé de me ramener chez moi [...] j'ai téléphoné pour prévenir que j'avais été malade [...] du coup, ils m'ont dit : ah ben ça va, ça ne sert à rien de revenir [...] ils m'ont dégouté complètement de la formation. J'avais quand même retrouvé un stage mais, c'était une journée par semaine en ville [...] Je ne faisais absolument rien ; donc là, pareil ! Ça m'a pas aidée à supporter la partie cours. » Entretien d'Octavia, p. 138.

De plus, lorsque le cours n'avait pas de rapport avec le sujet de la formation, elle avait l'impression de perdre son temps :

« Moi je n'étais pas là pour écouter sa vie personnelle [du formateur]. Si, si c'est pour faire des liens avec le cours, mais là c'était juste pour raconter sa vie et au contraire, il y avait des profs qui demandaient au groupe de derrière de moins parler parce que nous on écoutait etc. mais malheureusement ce n'était pas la majorité » Entretien d'Octavia, p. 142.

La dynamique « s'intéresser au sujet de la formation » entraîne une autre dynamique « être coincé par le système de l'organisme de formation »

A. Être coincé par le système de l'organisme de formation »

Romain nous explique qu'il y avait des cours moins intéressants dans la formation de régisseur car ils parlaient du passé, ils étaient généraux :

« C'était les cours généraux qui étaient obligatoires, un peu comme dans toutes les études les premières années, tu as des cours un peu barbants qui sont là parce que tu dois être là [...]

E : Et pour ces fameux cours qui étaient moins intéressants qu'est ce qui faisait que tu continuais de suivre ces cours et que tu n'allais pas autre part, ou que tu n'arrêtais pas la formation ?

*R : Le fait qu'on restait au cours, on était pris par le système de *organisme de formation*. On pouvait sécher à la limite si on voulait mais si on avait un quota d'absences trop élevé, c'était redoublement directement. Il fallait absolument être présent aux cours, les profs prenaient les présences au début du cours. Et si tu avais un quota d'absences trop élevé... On restait principalement pour ça. Mais sinon, l'envie de sécher ou de ne pas venir du tout était importante. » Entretien de Romain, p. 39.*

Pour les modules de cours généraux, Romain exprime que se désintéresser des sujets contribue à vouloir sécher les cours. Mais, lorsqu'il est « piégé » par le système de l'organisme de formation, cela l'incite à rester en formation. En effet, des règles posées par l'organisme de formation indiquent qu'en cas d'absences trop nombreuses, le redoublement est la seule issue.

Romain ajoute : « *C'était plus la règle sur l'absentéisme qui nous tenait un peu obligatoirement.* » (p. 43). Ainsi, c'est vraiment le cadre posé par l'organisme de formation qui l'incitait à venir en formation.

De plus, Romain et Octavia ont suivi des cours en soirée et nous partagent leur vécu. Ils étaient excédés d'assister à la formation en soirée et de suivre des cours après la journée de travail. Cela engendre de ne pas avoir envie d'aller aux cours et donc de les sécher :

« Enfin l'inverse, un jour en soirée et un jour le samedi matin. Honnêtement, c'est pas ce que ... la formation m'intéressait mais le fait que les cours se passent comme ça en dehors... après une journée de travail complète, c'était très difficile de... d'avoir envie d'y aller parce que tu viens de te faire 8 heures de ... la journée avec les enfants etc. dans les pattes et puis tu dois encore aller 4 heures t'asseoir [...] Mais du coup, j'ai eu beaucoup, beaucoup, de mal à y aller. Beaucoup [rire] J'ai un peu beaucoup séché ça aussi ça m'a mis un peu dans l'embarras pour certains cours. » Entretien de Octavia, p. 98.

Octavia séchait les cours. C'est pourquoi, elle s'est retrouvée dans l'embarras pour les cours qui n'étaient pas directement en lien avec son objectif. Elle suit la formation de directrice de maison d'enfants, mais son objectif est de travailler avec des enfants et non d'être directrice. Ainsi, les cours comme assurance, comptabilité, elle les sèche davantage :

« ça veut dire qu'en fait, on avait droit à ... il fallait qu'on soit à plus de 60% pour chaque cours. Donc ça veut dire qu'on pouvait aller, indirectement, comme tout le monde le sait, ça veut dire qu'on pouvait aller jusque 60%. [...] donc, à ces cours-là, ben, je calculais pour pouvoir être dans la moyenne, pour être là assez souvent mais du coup, les cours où j'suis pas allée, ben quand je les relisais dans mon cours parce que les filles de ma classe me passaient leurs feuilles, ben je ne comprenais pas. Je ne comprenais pas du tout ce que je lisais puisque j'avais pas entendu parler de ça et y a un cours que tout le monde réussi et que je suis la seule à avoir ratée. » Entretien de Octavia, p. 132.

Enfin, Nadia qui était obligée de se rendre en formation afin de conserver son emploi, nous dit :

« E : Et toutes les choses qui empêchent de poursuivre la formation ?

N : Parfois l'intérêt du sujet qui n'y est pas » Entretien de Nadia, p. 83.

Ainsi, se désintéresser du sujet de la formation en raison du fait qu'il n'est pas en rapport avec le métier empêche de persévérer en formation, mais, étant donné que Nadia était obligée d'y aller, elle s'y rendait.

Éléments extérieurs à la formation

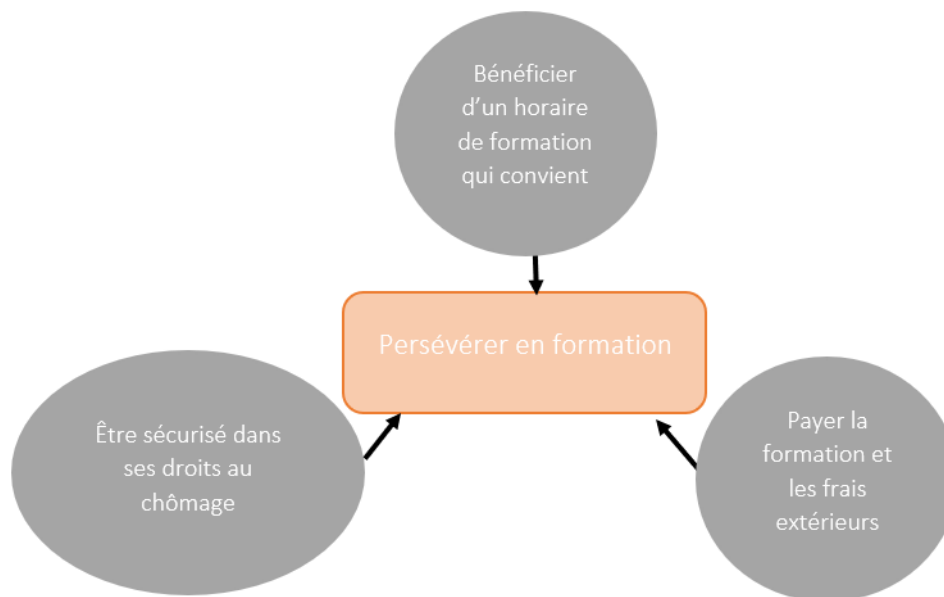


Figure 11. Les éléments extérieurs à la formation impactant la volition

A. Bénéficier d'un horaire de formation qui convient

D'une part, Marguerite explique que l'horaire de la formation lui convenait parfaitement :

« Qu'est-ce qui t'a fait rester en formation ? Que tu la commences et que tu la termines ?

M : Ce sera, très pratiquement parlant, l'heure à laquelle elle avait lieu. Donc, moi je faisais ça, de trois à six et je pense que si j'avais fait ça, de sept à neuf, le soir cela ne me convient pas. Donc, pour moi, l'horaire a fait beaucoup dans le fait que j'ai suivi cette formation jusqu'au bout » Entretien de Marguerite, p. 68.

D'autre part, Octavia et Romain, comme mentionné ci-dessus, sont excédés d'avoir cours en soirée car, assister à de longues périodes de cours, même pour les modules intéressants (c'est-à-dire, spécifique au métier) incite à avoir envie de quitter la formation.

Par ailleurs, Yasmine, au début de sa formation en animation des personnages 3D, avait cours de 9h à 17h tous les jours ; elle subissait un rythme intense de formation et, en plus, elle est dépassée dans la maîtrise du programme utilisé dans la formation. Effectivement, elle se sent épuisée par la formation : elle nous dit : *« c'était assez intense comme formation, mais ça on avait été prévenu etc. que c'était des horaires intenses et tout ça, et que, du coup, ça allait nous demander beaucoup, beaucoup, d'énergie. Au début, moi, j'ai eu du mal à m'adapter à cet horaire-là, euh, parce que, euh, c'était assez lourd ; j'avais plus d'énergie pour faire grand-chose après quand je rentrais sur le côté, etc. Mais, une fois que j'ai eu, entre guillemets, attrapé le rythme de la formation, une fois que j'ai eu, euh, vraiment une énergie*

constante au niveau de la formation, j'ai pu vraiment refaire des choses à côté et des trucs ainsi sans être vraiment trop crevée. » Entretien de Yasmine, p. 97.

Enfin, Clarisse qui a entamé une formation à distance d'herboriste explique : *« C'est... une formation à distance ; donc, je prends à la maison à mon rythme quand j'ai congé, le week-end. »* (p. 119). Elle choisit les moments où elle travaille sur la formation donc elle adapte ses horaires.

B. Payer la formation et les frais extérieurs

L'investissement financier que les parents de Clarisse ont placé dans la formation a un impact sur sa persévérance en formation. Elle nous dit : *« Ce qui m'a motivée, c'est peut-être complètement bête mais c'est que ça coûtait quand même 400 euros à mes parents donc j'me dis bon y a quand même ce budget derrière, payer un kot. Ils ont quand même envie que j'aille quelque part, c'est un peu pour les autres aussi. Et une fois qu'on y retourne, on se dit allez c'est bon faut que je pense à moi, à mon avenir à ce que je veux faire. Et les hauts, quand ça se passe super bien, ben on a envie de prouver à soi-même et aux autres que ils ont raisons de croire en nous quoi. »* (p. 128). Donc, payer la formation et les frais extérieurs en lien combiné à la pression ressentie de ses parents l'ont incitée à poursuivre la formation.

C. Être sécurisé dans ses droits au chômage

Yasmine qui suit la formation d'animation des personnages en 3D a obtenu une évaluation positive en réalisant des formations car, elle était en stage d'attente pour toucher des allocations d'insertion. Cela lui permet d'éviter de rencontrer des problèmes administratifs et de se sécuriser financièrement en tant que jeune sans emploi :

« Puis le deuxième truc, c'est que j'étais en stage d'attente au niveau du Forem donc l'année où on est sensé euh trouver du travail et donc du coup, avec la formation ..., si y a plus de 4 mois de formation, on a automatiquement une évaluation positive et moi comme j'ai été 10 mois en formation. J'ai eu directement mes 2 évaluations positives sans devoir ... courir après des CV, des bazars etc. et sans trop me prendre la tête. » Entretien de Yasmine, p. 88.

Nous nous sommes demandée si cette contrainte n'était pas la raison première de son inscription en formation. Toutefois, nous considérons que l'envie d'avoir une direction professionnelle à prendre ainsi qu'apprendre de nouvelles compétences et connaissances étaient plus importants. Toutefois, nous ne négligeons pas cet aspect dans la persévérance de Yasmine.

Percevoir des bénéfices personnels

S'engager et se rendre en formation entraîne pour le participant divers bénéfices comme : y prendre du plaisir, acquérir de nouvelles compétences et rencontrer des personnes actives dans le domaine et donc, entrer dans la réalité du métier. Bien que, de manière générale, les bénéfices soient perçus par les adultes interviewés après avoir fait la formation, ces avantages ont vraisemblablement soutenu leur persévérance en formation.

La formation représente une échappatoire

Comme Marguerite l'explique dans la dynamique « se mettre en projet », elle considère, dans un certain sens, que la formation est une échappatoire ; c'est-à-dire qu'elle se crée une bulle d'air dans sa vie quotidienne, elle s'accorde de passer en premier par rapport à sa vie de famille. Elle ne souhaite pas échapper à quelque chose.

Ensuite, Alain, durant l'ensemble de l'entretien, nous explique qu'aller en formation l'aide dans son quotidien. D'abord, il se sent en sécurité. Cela l'aide à être calme durant celle-ci et au retour à la maison et diminue le stress vécu (et modifie son rapport au stress). Pour Alain, se rendre en formation aide à se soulager, à être mieux dans sa tête et dans son corps et, ainsi, à lâcher prise par rapport à son quotidien. De ce fait, choisir de venir en formation lui permet de sortir de la routine. Il sort de sa routine ; en venant en formation, cela contribue pour lui à se défouler et se changer les idées. De plus, cela l'aide à rencontrer de nouvelles personnes et à s'ouvrir aux autres.

Donc, la formation est considérée comme une échappatoire, dans l'idée de soulagement, de bulle d'air dans sa propre vie :

« La formation me donne encore de faire des autres amis, des autres gens, des gens du travail comme ça tu sentir, en même temps tu sens un petit peu soulagé dans le service-là, du travail, tu vas rentrer bien à la maison. » Entretien d'Alain, p. 16.

« En formation, j'aime que j'apprends. Et j'aime bien rigoler ensemble, tu vois. Me changer les idées, ensemble, ça fait du bien. Quand on rigole. Les autres rigolent, ça, ça fait du bien. » Entretien d'Alain, p. 29.

Être reconnu

Clarisse obtient sa certification et elle se sent reconnue et légitime dans le domaine du massage car elle reçoit un document qui le prouve :

« D’avoir le diplôme, une certification et d’apprendre un métier ... concrètement quoi. On sait vers où on va en fait.

E : Est-ce que cette certification était importante à tes yeux ?

C : Oui quand même, parce que c’est un peu ...se prouver à soi-même qu’on est capable de le faire ... tu es compétente dans ton domaine, quoi ! Enfin compétent. » Entretien de Clarisse, p. 120.

Être conforté de vouloir travailler dans le métier

Lorsque Octavia perçoit les capacités dans le métier, cela la conforte dans l’idée que le métier est fait pour elle. Durant sa formation, elle a réalisé avec sa directrice des bilans sur ses *qualités* et ses *défauts* dans la pratique de son futur métier :

« ouais, les moments où elle venait et on discutait de tout ça, ben ça me faisait du bien et ça me reboostait parce que je me rendais compte que les autres étaient conscients que je faisais du bon travail et que même pour eux ça semblait logique que je sois dans cette formation-là. Donc, ça conforte le fait que c’est pas juste une idée chez moi que c’est vraiment quelque chose qui ressort et donc oui ... les qualités, les défauts, j’en ai pris conscience au fur et à mesure. » Entretien d’Octavia, p. 147.

Prendre confiance

Octavia a pris confiance en elle et constate malgré tous les points qu’elle doit encore améliorer dans sa pratique. Et elle se prouve qu’elle est capable de faire la formation entièrement :

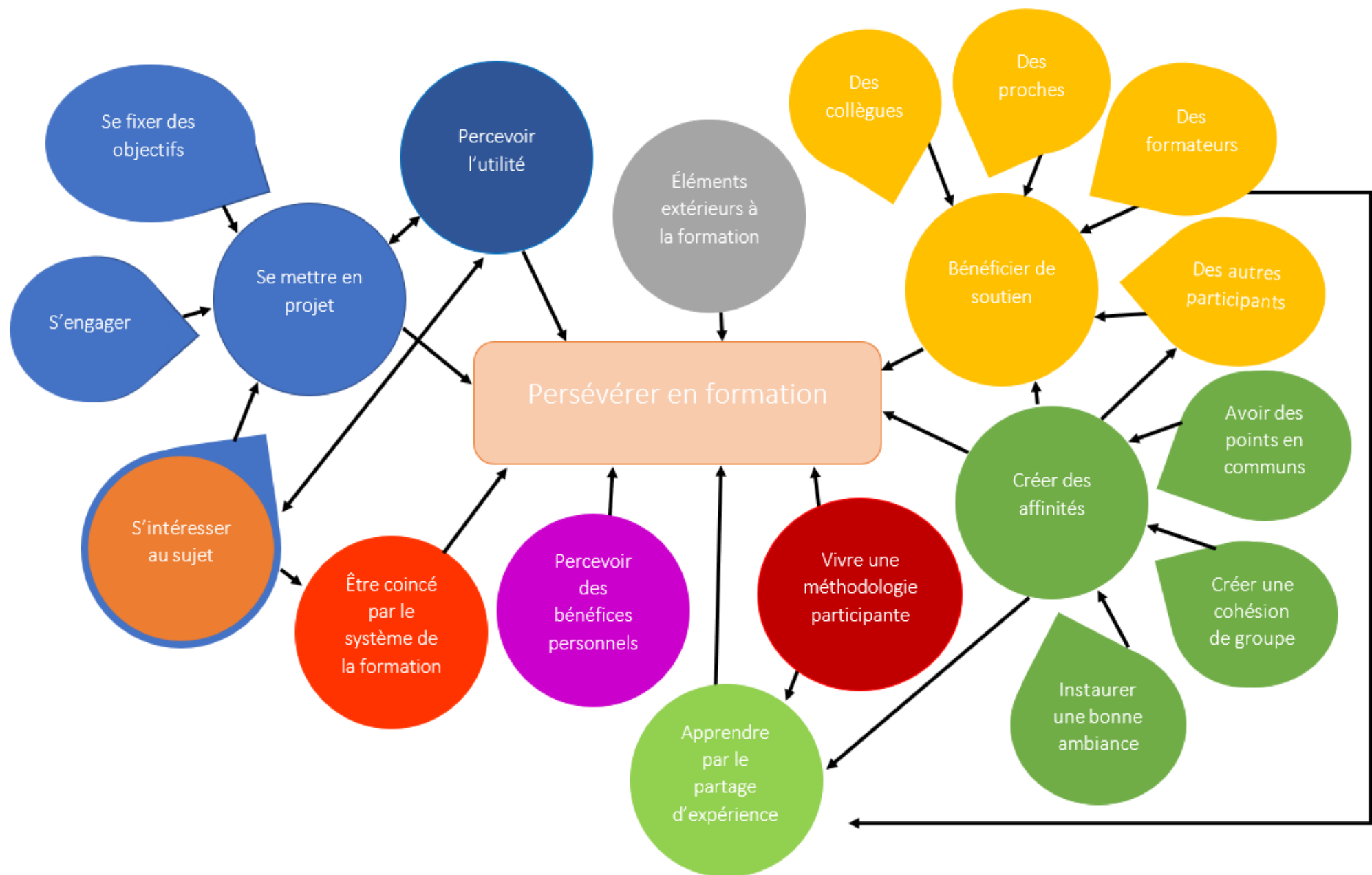
« Ça m’a fait prendre confiance en moi ; [...] y a énormément de parents qui l’ont dit à ma cheffe que il m’appréciaient énormément, que je faisais Fin, qu’on voyait que j’étais justement naturelle avec les enfants ; donc, tout ça m’a fait énormément avoir, fin, prendre confiance en moi ; [...]t. Ça m’a fait prendre conscience que j’étais capable aussi de faire une formation parce que j’avais des doutes, j’avais fin ... Je me sentais pas capable d’étudier et de faire des examens etc. » Entretien de Octavia, p. 149

De plus, elle insiste sur le fait que la formation lui a permis de découvrir un domaine et un travail dans lequel son épanouissement est présent : *« j’avais enfin trouvé quelque chose dans lequel j’étais épanouie et j’avais envie d’y aller le matin, fin c’est ... Donc, j’ai eu aucun frein. Mes parents, ils me soutenaient. » Entretien d’Octavia, p. 137.*

Yasmine, quant à elle, nous explique que suivre une formation lui a permis de grandir et de mûrir :

« Ça m’a permis de poser, de grandir au niveau émotionnel et de pouvoir me dire [...] par exemple, je vais dire moi, dire non, c’était pas facile, vraiment pas facile pour moi [...] ça a permis de faire un déclic ; la formation m’a permis d’évoluer aussi beaucoup au niveau émotionnel, de grandir, en tant qu’adulte. » Entretien de Yasmine, p. 99.

Conclusion



Dans cette conclusion, nous répondrons à notre question de recherche. Ensuite, nous exposerons les interactions qui sont en jeu entre les dynamiques au départ de la schématisation ci-dessus. Enfin, la variabilité entre les personnes et les situations sera exposée.

A. La réponse à notre question de recherche

Afin de répondre à la question de recherche : « *Quelles dynamiques sous-tendent et soutiennent la volition des adultes en formation ?* », nous avons interviewé sept adultes suivants ou ayant suivi une formation.

Nous pouvons conclure de nos résultats que se mettre en projet, percevoir l'utilité de la formation, bénéficier du soutien de ses proches, des formateurs, des autres participants, de ses collègues de stage, créer des affinités avec les autres participants de la formation, vivre une méthodologie participante, apprendre par le partage d'expérience, s'intéresser au sujet de la formation et être coincé par le système de la formation et percevoir des bénéfices personnels soutiennent et sous-tendent de le phénomène de la volition en formation d'un adulte.

B. Les interactions entre les dynamiques

À travers l'explication et l'illustration de chaque dynamique, des liens entre celles-ci ont pu être mis en évidence.

Ainsi, la mise en projet et la perception de l'utilité de la formation s'influencent mutuellement tandis qu'elles sont toutes deux également soutenues par la perception de bénéfices en allant en formation.

En outre, il ressort de la recherche que la perception de l'utilité de la formation est influencée par l'intérêt porté au sujet de la formation. Par contre, un désintérêt pour le sujet contribue au sentiment d'être coincé dans le système de formation.

L'apprentissage par le partage d'expériences est, quant à lui, influencé par le fait de bénéficier du soutien de la part du formateur, mais aussi par la création d'affinités avec les autres participants. Cette création d'affinités contribue d'ailleurs également à percevoir le soutien de ces mêmes participants dans la formation. Enfin, l'apprentissage par le partage d'expérience est encore impacté par la possibilité de vivre une méthodologie participante, qui va tout autant contribuer à la création des affinités entre les participants.

C. La variabilité de la schématisation

Cette schématisation représente une vue globale de ce que les adultes rencontrés nous ont partagé. Ainsi, elle n'est pas représentative de la variabilité des situations exposées dans nos résultats. Afin de faire transparaître cette variabilité, il aurait pu être intéressant de réaliser cette schématisation pour chaque participant et formation suivie. Nous observerions alors, que, pour certains participants, l'une ou l'autre dynamique n'est pas significative.

Cette variabilité peut être influencée par les facteurs personnels, illustrés par l'exemple de Romain, et les facteurs contextuels, illustrés par l'exemple de Clarisse.

Dans le cas de Romain, ce dernier nous a partagé le fait que sa relation avec les autres participants ne l'incitait pas à aller en formation malgré le fait que les relations avec ceux-ci soient bonnes. Ainsi, la dynamique « créer des affinités » ne serait pas présente dans sa schématisation.

Dans le cas de Clarisse, celle-ci a suivi deux formations : celle d'orientation et celle de masseur. Dans la première, la dynamique « créer des affinités » a semblé vraiment être importante dans sa persévérance tandis que, dans la seconde, qu'il y ait eu des tensions ou non, elle gardait son objectif en tête et passait au-dessus des conflits et de la compétition. Ainsi, pour une même personne, la dynamique qui favorise, ou au contraire, limite la persévérance peut également varier selon le contexte lié à la formation.

Au terme de cette présentation des résultats et de leur analyse, nous vous proposons de continuer votre lecture afin de les mettre en relation avec la littérature scientifique.

Chapitre 5 : Discussion des résultats

Dans ce chapitre, les résultats présentés dans le point précédent seront mis en perspective au regard de la littérature.

Tout d'abord, nous discuterons différentes dynamiques : se mettre en projet, bénéficier du soutien de formateur, des collègues de stage et des proches, ainsi que créer des affinités. Nous ne reviendrons pas sur toutes les dynamiques mais celles qui nous surprennent davantage.

Ensuite, nous exposerons les pistes d'action de Faulx et Danse (2015) pouvant être utiles dans l'action du formateur sur base des dynamiques présentées dans nos résultats.

1. Mise en lien avec la littérature

1.1 Se mettre en projet

Lorsque l'on envisage la dynamique « se mettre en projet » dans le cadre du modèle du Rubicon (Heckhausen et Gollwitzer, 1986), celle-ci suscite différents questionnements.

Tout d'abord, où se situe la dynamique de la mise en projet dans modèle du Rubicon de Heckhausen et Gollwitzer (1986) ? Fait-elle partie de la motivation ou de la volition ?

Pour rappel, dans ce modèle, la phase 1 du modèle est pré-décisionnelle, avant l'engagement de l'individu. L'entre-phases représente l'engagement de la personne. La phase 2 est l'étape où l'individu planifie les moyens et les stratégies afin de mener à bien son action et d'atteindre l'objectif choisi. La phase 3 est la phase actionnelle : l'adulte agit. Et enfin, la phase 4 a pour but d'évaluer l'atteinte de l'objectif ou non.

Au premier abord et compte tenu de ce qui ressort des entretiens, nous situerions la mise en projet à la fois dans la phase 1, l'entre phases et la phase 2.

Pour autant, la phase 1 étant avant l'engagement, nous nous interrogeons concernant l'engagement dans les formations des adultes que nous avons rencontrés. Était-il déjà existant ou non ? Nous pensons que, pour certains, la décision était déjà prise et que, pour d'autres, elle s'est prise après le début de la mise en projet.

En fonction de l'individu et du stade de réflexion dans lequel il se situe, concernant le fait de s'engager ou non, la dynamique « se mettre en projet » pourrait ne pas se situer dans la phase 1 du modèle.

Si nous généralisons cela au départ des entretiens que nous avons faits, nous considérons que pour s'engager dans une formation, l'individu va se mettre en projet avant de s'engager dans cette dernière. Par conséquent, la dynamique « se mettre en projet » comprendrait la première phase, l'entre-deux phases et la seconde phase.

Mais alors, la mise en projet d'un individu fait-elle également partiellement partie du processus de motivation ? Au départ de ce modèle, notre réponse serait oui. Néanmoins, il serait évidemment pertinent de se renseigner sur des recherches précédemment faites afin de savoir si les motifs d'entrée en formation des adultes sont incités par le processus de la motivation.

Ensuite, pour continuer notre réflexion autour de la mise en projet dans le prisme du modèle du Rubicon, une nette distinction semble être faite au sein du modèle entre les processus de la volition et de la motivation (Heckhausen et Gollwitzer, 1986). Toutefois, dans le vécu et les récits des personnes que nous avons rencontrées, ce processus de mise en projet semble moins marqué et se faire de manière plus continue. Une hypothèse pourrait être que le modèle théorique permet de comprendre la distinction entre les concepts mais que, cependant, ceux-ci s'entrecroisent dans la pratique.

Enfin, concernant le contenu de cette dynamique, un résultat nous a paru étonnant. Ainsi, lorsqu'elle travaillait comme éducatrice dans une école secondaire sous contrat PTPT, Nadia a été obligée de suivre des formations. Bien que les thèmes des formations ne l'intéressaient pas toujours, elle a semblé assidue en formation. Il est donc surprenant que, malgré son désintérêt, elle n'ait finalement pas abandonné ou, tout du moins, qu'elle n'ait pas essayé de contourner cette obligation.

Pour expliquer cette persévérance, nous supposons que l'envie de garder son emploi était déterminante. Comme elle dit « c'était le deal » : pour conserver son travail, elle savait qu'elle devait aller en formation. D'autres explications pourraient être trouvées dans la psychologie, comme le caractère de la personne.

1.2 Bénéficiaire de soutien

Nous pouvons faire un lien entre nos résultats et ceux de Zaouani-Denoux, (2014) et Villemagne et al. (2016). Ces auteurs marquent l'importance de bénéficier du soutien de ses proches, des autres participants et du formateur.

Dans un grand nombre des témoignages, la relation entre l'adulte et le formateur était positive. Cela fait écho aux résultats de Rousseau et al. (2010) et Villemagne et al. (2016). Durant les entretiens avec Octavia, Clarisse, Yasmine et Nadia, celles-ci soulignent que, ce qui leur a permis de ressentir un soutien résulte essentiellement de deux éléments : d'une part, le fait de se sentir considérées comme une adulte et, d'autre part, le fait que leur expérience ait eu de l'importance aux yeux des formateurs.

Concernant le soutien des proches, nos résultats convergent avec ceux de Vonthron et al. (2007) et Zaouani-Denoux, (2014).

Les résultats de l'étude de Prestini-Christophe (2008) sur « la décision de la personne adulte d'entrer en formation dans le secteur social » témoignent que le soutien des proches ne se définit pas en terme « d'organisation ». Cela se traduirait plutôt par un soutien affectif dans leur projet. Cependant, nous tenons à nuancer ces résultats au regard de notre recherche. Celle-ci montre que Marguerite ressent le soutien de son compagnon car, il s'organise avec elle afin qu'elle puisse se rendre en formation. Ainsi, le soutien des proches peut donc être également ressenti lorsque ceux-ci s'organisent pour que le participant parvienne à se rendre en formation. Néanmoins, nous constatons que ce lien a été fait par Larose et al. (2005) dans le cadre d'une étude sur la persévérance scolaire des étudiants de l'université de Laval au Canada. Ces auteurs expliquent que le soutien parental peut prendre plusieurs formes : temps, biens tangibles (livres, ordinateur, crayons) ou ressources émotionnelles (chaleur, disponibilité, écoute).

Dans la taxonomie des stratégies volitionnelles proposées par Cosnefroy (2010b), pour trouver une raison de poursuivre les études investies par un étudiant, l'une des stratégies mises en place est « Penser aux réactions des proches ». Cette stratégie semble se rapprocher de ce qu'Octavia nous partageait par rapport à ses parents. Elle avait l'impression qu'elle devait rendre ses parents fiers en réussissant sa formation.

Concernant le soutien des proches toujours, nous avons établi le lien qu'avoir la pression des parents contribue à se sentir soutenu dans certaines circonstances. Par exemple, cette pression pour Octavia semble bénéfique dans le sens où cela l'incite à se rendre en formation.

Néanmoins, si la pression ressentie peut encourager la personne à persévérer en formation, cette pression ressentie pourrait également avoir l'effet inverse et inciter l'adulte à arrêter la formation entreprise. Ceci est également vrai pour les pressions ressenties via le « système » où les enjeux sont, par exemple, garder son emploi, bénéficier d'allocations. Cependant, le fait que cela freine ou engendre la poursuite de la formation n'est pas apparu dans nos résultats.

Nous relevons que, dans la littérature spécifique sur les adultes en formation, la pression des proches ressentie n'a pas encore été explorée. Toutefois, dans les recherches sur les études universitaires et supérieures, les étudiants ressentent la pression des parents. Au départ de ce constat, nous nous questionnons quant au parallèle que nous pouvons faire entre l'adulte en formation et le jeune adulte dans des études supérieures. Effectivement, Loiselle et Legault (2010), dans leur analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec, expliquent que les proches d'un individu exercent une grande influence sur la vie de celui-ci. Dans le cas où elle est ressentie positivement, elle permettra à l'individu d'être sécurisé, de se sentir soutenu ; d'ailleurs, cette influence positive est perçue comme nécessaire et recherchée par l'étudiant. Dans le cas contraire, quand l'influence est négative, si les proches désapprouvent l'intention de l'étudiant de poursuivre des études supérieures, ce dernier pourra faire l'objet de pressions venant de la communauté dans le but que l'étudiant abandonne ses études ; cela se produit dans certains cas.

Enfin, il ressort de nos entretiens, que bénéficier du soutien des collègues du stage et du supérieur de stage encourage la persévérance de l'adulte. Ceci n'était pas évoqué dans la revue de la littérature. Dès lors, nous avons examiné le rôle de soutien du supérieur et des collègues dans un contexte de travail. La recherche de Chiaburu et Harrison (2008) qui réalisent une synthèse conceptuelle et méta-analyse des effets des collègues sur les perceptions, les attitudes et performances montre notamment que l'influence positive des collègues permet de s'impliquer dans le travail et d'y persévérer. Nous pouvons faire un parallèle entre ce que disent ces auteurs et nos résultats. De plus, Chiaburu et Harrison (2008) ajoutent tout de même que les collègues de travail peuvent avoir une influence négative.

1.3 Créer des affinités

Comme Tinto (1975, 1997), nous pouvons observer que les affinités et relations créées avec les autres participants ont un impact dans le processus de la persévérance. Néanmoins, dans le modèle de Tinto (1975, 1997), l'intégration sociale a un impact, soit positif, soit négatif sur l'intention de persévérance. Or ce que ne montre pas l'étude quantitative de Tinto, c'est qu'il serait possible que les relations n'influencent pas ce processus. Ainsi, en fonction de la personne et du contexte de formation, les relations pourraient ne pas avoir d'impact, qu'il soit positif ou négatif.

C'est ce que nous observons dans le témoignage de Romain qui mentionne qu'entretenir des relations cordiales avec les autres participants n'a pas d'impact, positif ou négatif, sur sa venue en formation et son assiduité. Face à ce résultat étonnant, nous nous questionnons quant aux raisons (contexte, personnel) qui pourrait expliquer ce type de résultat.

Une piste serait d'explorer plus en profondeur l'influence des contextes de formation sur la création d'affinités dans le cadre de nos résultats. Une autre piste serait de voir si de mauvaises relations avec les autres participants ou la présence de tensions dans le groupe aurait eu, à l'inverse, un impact sur la persévérance de Romain en formation.

D'autres pistes à explorer relèveraient plutôt du domaine de la psychologie.

En somme, il serait intéressant d'investiguer ces éléments afin de comprendre la variabilité de l'impact de la création d'affinités sur les processus de la persévérance, et en particulierité la potentielle absence d'influence.

1.4 La démarche qualitative

Notre recherche avait pour but de comprendre le phénomène de la volition dans sa complexité. Ainsi, comparativement aux études qui vont s'intéresser à l'influence de chaque facteur pris individuellement dans un modèle théorique comme celui de Tinto (1975,1997), nous avons tenté d'établir un système dynamique, complet, complexe et variable. Nous avons essayé de comprendre le processus en globalité et non de mesurer tout séparément.

Notre système présente des liens entre les différents éléments de la schématisation. C'est donc, une combinaison de facteurs, en interaction et en lien les uns avec les autres, qui permet d'expliquer dans chaque cas la persévérance. Ainsi, le système proposé est dynamique.

La volition étant un processus complexe à appréhender et résultant d'une multiplicité de facteurs, le système établi au départ de ce concept ne peut qu'être complexe. De plus, il est complet car, nous avons tenté d'atteindre la saturation théorique souhaitée, même si nous ne pouvons pas garantir que, en augmentant le nombre d'entretiens, de nouvelles propriétés apparaissent.

Et enfin, ce système complexe, complet et dynamique présente une variabilité. En fonction de la personne et du contexte, une dynamique sera présente ou non et de façon plus ou moins importante. Cette variabilité peut être influencée par les facteurs personnels et les facteurs contextuels. Cela signifie que cela peut varier également d'une formation à l'autre pour une même personne.

Grâce à l'utilisation d'une démarche qualitative, les entretiens peuvent mettre en évidence les éléments importants pour les individus eux-mêmes, contrairement aux recherches quantitatives qui, en généralisant, ne permettent pas de tenir compte de dynamiques moins significatives mais pourtant apparentes.

2. Nos résultats au regard des déterminants de l'action pédagogique de Faulx et Danse (2015)

Dans les dynamiques que nous avons présentées, s'il apparaît que le formateur n'a pas de prise sur toute une série de propriétés à l'intérieur de ces dynamiques (ex : bénéficier du soutien de ses proches), nous relevons tout de même qu'il peut avoir un impact sur certaines d'entre elles.

Il peut ainsi aider le participant dans sa mise en projet. Le formateur peut permettre au participant de percevoir l'utilité du sujet et de la formation. Le formateur peut également être un soutien pour le participant et réguler les relations entre les participants. Enfin, le formateur construit la formation et peut donc avoir une influence au travers des activités et des méthodes mises en place.

En termes de dynamique, le formateur a donc une influence sur « se mettre en projet », « percevoir l'utilité de la formation », « bénéficier du soutien du formateur », « créer des affinités », « vivre une méthodologie participative, » ainsi que sur « apprendre par le partage d'expérience ».

À partir du modèle de Faulx et Danse (2015) sur les déterminants de l'action pédagogique, nous voudrions proposer quelques pistes d'action et réflexions sur la façon dont, au regard de nos résultats, le formateur peut agir sur la persévérance des adultes avec lesquels il interagit.

2.1 Premier déterminant : le contenu

Faulx et Danse (2015) conseillent de faciliter dès que possible le projet de l'adulte en formation afin de permettre de le mettre lien avec le contenu de la formation. Cela permet à l'adulte de percevoir son intérêt à poursuivre la formation.

Nous souhaitons insister sur deux points mis en évidence par Faulx et Danse (2015). Premièrement, la formulation du projet personnel de chacun est essentielle afin que le formateur perçoive les raisons d'être en formation de l'adulte. Cette formulation du projet reste indispensable, même lorsque la personne est obligée d'aller en formation. Deuxièmement, le projet peut être construit au-delà d'un projet professionnel ; il peut concerner les sphères familiales, la sphère personnelle, politique ou encore existentielle. L'idée est que l'individu se projette dans un futur souhaité. Par exemple, Nadia, qui a été obligée de suivre pendant trois ans des formations, avait un objectif (garder son travail) mais, au-delà de cet objectif, elle ne

percevait pas l'utilité des formations pour elle-même. Le contenu de celles-ci n'entraînait pas en résonnance avec ses intérêts.

2.2 Deuxième déterminant : la régulation des relations entre formateur-participant

Comme le signalent Faulx et Danse (2015), le formateur a une double attente sur les épaules : être pair et expert. Dans les entretiens que nous avons réalisés, il nous semble que les adultes ont davantage insisté sur l'aspect relationnel (pair) avec le formateur. Effectivement, plusieurs personnes rencontrées (Octavia, Clarisse, Yasmine, Nadia) soulignent qu'être considéré comme un adulte par le formateur permet de se sentir valorisé dans la relation avec ce dernier et dans sa posture d'adulte. Le formateur est d'ailleurs vu comme un soutien dans la formation par son suivi, son écoute et sa disponibilité. Par exemple, selon Marguerite, il est perçu comme un accompagnateur de changement.

Cependant, les personnes interrogées ont aussi témoigné le fait qu'ils voulaient apprendre de nouvelles choses pour progresser. Donc, il est important que le formateur prenne sa position d'expert.

Ainsi Octavia, lors de sa formation en coiffure, nous explique que « la moitié des formateurs » étaient dans une dynamique où ils préféraient parler d'autres sujets que celui de la formation. Ces formateurs semblaient être davantage dans une position de pair que d'expert, ce qui engendrait deux effets : premièrement, pour Octavia, l'impression de perdre son temps en allant en formation ; ensuite, cela encourageait une partie des participants à adopter la même attitude. Cette dynamique a conduit Octavia à abandonner la formation.

Ce dernier élément nous conduit à aborder le troisième déterminant, à savoir, la régulation des relations entre les participants par le formateur.

2.3 Troisième déterminant : la régulation des relations entre les participants

Étant donné que le comportement de certains formateurs a eu pour conséquence qu'une partie du groupe de formation évoluait dans une dynamique où le contenu passait au second plan, cela créait des tensions au sein du groupe.

Cet exemple nous permet de soutenir le constat déjà posé par Faulx et Danse (2015) : le formateur peut influencer la dynamique qui se déroule durant la formation par ses effets d'impulsion intentionnels ou involontaires.

Quatrième et cinquièmement déterminants : les dispositifs et médiateurs pédagogiques

Les dispositifs et les médiateurs constituent en partie l'ingénierie pédagogique mise en place par le formateur dans la formation (Faulx & Danse, 2015). Il s'agit des méthodes et outils que le formateur utilise.

En nous intéressant à cette partie de la formation, comme le suggère Tiberghien (2006), nos résultats témoignent de l'importance de vivre des dispositifs attrayants dans le processus de la persévérance. Tel est le cas de Clarisse qui insiste sur le fait de pouvoir mettre en pratique les théories apprises. Autrement dit, le formateur peut utiliser ces méthodes afin de réguler les relations entre les participants et leur permettre de progresser dans leurs apprentissages. Notamment, plusieurs personnes nous ont partagé l'importance de laisser place au partage d'expériences entre les apprenants. Ou encore Marguerite nous explique qu'elle apprécie que le formateur utilise un tableau noir afin d'adapter son module de formation en fonction de ce que les participants apportent en termes de contenu.

Des liens entre cette dynamique et celle de la perception de l'utilité sont encore à explorer davantage et à confirmer par des propos d'adultes en formation. En cas de confirmation, utiliser des médiateurs en lien avec le contexte de travail de l'adulte pourrait l'aider à percevoir l'intérêt de la formation. Dans le cas de Nadia qui avait été obligée de suivre une formation sans lien avec son emploi, cela aurait pu être une piste à exploiter.

Les résultats de la présente étude ne sont que des prémisses pour de futures recherches concernant les dispositifs et les médiateurs utilisés en formation.

À la suite de ces constatations, il nous semblerait intéressant d'étudier en profondeur la méthodologie d'une formation afin de contribuer à mieux y « ancrer » les participants et, en outre, d'explorer les multiples manières dont le formateur, dans le cadre de la formation, pourrait aider le participant à persévérer.

Enfin, le sixième déterminant « le rapport à l'évaluation » ne sera pas traité dans le cadre de cette discussion.

Chapitre 6 : Conclusion et perspectives

Ce travail de recherche avait pour ambition de comprendre le phénomène de la volition en s'intéressant aux vécus d'adultes en formation.

Pour ce faire, il a fallu établir un état de l'art où nous nous sommes intéressée au concept de volition. Nous l'avons rapproché de la notion de persévérance et nous en avons conclu que ces deux concepts plus étaient liés que nous le pensions. Ensuite, nous avons réalisé sept entretiens avec des adultes ayant suivi une ou des formation(s) de minimum six mois et ayant obtenu, à la fin de celle-ci, un diplôme, un certificat ou autre document attestant sa participation à cette formation. Après avoir exposé et analysé les informations récoltées, nous les avons mis en lien avec la littérature. Au terme de cette mise en perspective, nous répondons à la question qui est au centre de ce travail.

Pour rappel, notre question de recherche était : « *Quelles dynamiques sous-tendent et soutiennent la volition des adultes en formation ?* »

L'analyse des entretiens avec les participants à notre étude montre que la notion de volition est un processus complexe et variable.

Nous avons identifié différentes dynamiques entrant en jeu dans le phénomène de la volition : se mettre en projet, percevoir l'utilité de la formation, bénéficier du soutien de ses proches, des formateurs, des autres participants, de ses collègues de stage, créer des affinités avec les autres participants de la formation, vivre une méthodologie participante, apprendre par le partage d'expérience, s'intéresser au sujet de la formation et être coïncé par le système de la formation. Ces différentes dynamiques soutiennent et sous-tendent la persévérance en formation d'un individu.

Au départ des schématisations réalisées et des commentaires de celles-ci, nous avons conclu que, pour chaque individu et, parfois même pour un même individu dans des contextes de formation différents, les dynamiques qui soutiennent et sous-tendent au processus de la volition varient. L'intérêt d'une approche qualitative a été de mettre en avant cette variabilité des vécus, et l'interaction entre les différentes dynamiques qui influencent, de manière complémentaire, le phénomène de la persévérance.

En effet, à travers l'explication et l'illustration de chaque dynamique, des interactions entre elles ont été mis en évidence.

Se mettre en projet et percevoir l'utilité de la formation sont des dynamiques qui s'influencent mutuellement. Elles sont toutes deux soutenues par l'obtention et la perception de bénéfices personnels en allant en formation.

En outre, il ressort de la recherche que la perception de l'utilité de la formation est influencée par l'intérêt porté au sujet de la formation. Par contre, un désintérêt pour le sujet contribue au sentiment d'être coincé dans le système de formation.

L'apprentissage par le partage d'expériences est, quant à lui, influencé par le fait de bénéficier du soutien de la part du formateur, mais aussi par la création d'affinités avec les autres participants. Cette création d'affinités contribue d'ailleurs également à percevoir le soutien de ces mêmes participants dans la formation. Enfin, l'apprentissage par le partage d'expériences est encore impacté par la possibilité de vivre une méthodologie participante, qui va tout autant contribuer à la création des affinités entre les participants.

Ce travail nous a permis, en tant que future formatrice, de percevoir les dynamiques qui entrent en jeu pour l'adulte en formation. Certes, en tant que formateur, nous n'avons pas pris sur tous ces éléments. Il nous semble cependant important d'en être conscient et de les prendre en compte afin d'aider les adultes à persévérer.

Au terme de ce travail, nous sommes d'avis que les résultats de cette recherche pourraient être approfondis par des investigations futures.

Parmi les résultats de cette recherche, le concept de « frustration bienveillante » a été mis en avant par une participante. Nous pensons qu'il pourrait être utile d'approfondir cette notion. Dans quel autre contexte, une personne décide-t-elle d'accepter, de manière spontanée, de se priver du plaisir d'exposer ses idées (se frustrant ainsi elle-même) afin de laisser aux autres, plus d'espace pour la communication et leur apport éventuel au groupe ? Il y a sans doute d'autres situations du même type qu'il pourrait être intéressant de mettre en évidence.

Ensuite, nous pensons que le modèle d'interactions des dynamiques soutenant le processus de la volition devrait être étudié dans d'autres contextes d'apprentissage des adultes. Est-ce que les dynamiques auraient été identiques en milieu carcéral, lequel était l'objet initial de notre recherche. Et qu'en est-il dans les formations de réinsertion socioprofessionnelle ?

Enfin, il serait pertinent de s'intéresser davantage à l'ingénierie pédagogique (les dispositifs, les médiateurs, les supports ...). Notre recherche identifie que c'est une porte d'entrée pour agir sur la volition d'un adulte en formation. Questionner les méthodes employées par le formateur contribuerait à cibler les aspects sur lesquels le formateur devrait s'attarder et sur lesquels il aurait prise.

Bibliographie

- Baillet, D., Dony, S., Houart, M., Poncin, C., & Slosse, P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. Dans S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 160-175). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Broonen, J.P. (2007). *Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation*. Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 74, 3-17. Doi : 10.3917/cips.074.0003
- Chiaburu, D. S., & Harrison, D. A. (2008). « Do peers make the place? conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance ». *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1082-1103.
- CNRTL (2012). *Volition*. Retrieved from <https://www.cnrtl.fr/etymologie/volition>
- Corno, L. (1986). *The metacognitive control components of self-regulated learning*. Contemporary Educational Psychology, 11, 333-346.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. Dans B. J. Zimmerman et D. H.
- Corno, L. (1993). *The Best-Laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational Research*. *American Educational Research Association*, 22 (2), 14-22. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1176169>
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In Zimmerman B., Schunk D. (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (191-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cosnefroy, L. (2010a). *L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. Note de synthèse*. Savoirs, 2 (23), 9-50. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2page-9.htm>
- Cosnefroy, L. (2010b). *Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation*. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. doi : 10.4000/rfp.1388
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation*. Presse Universitaire de Grenoble.
- De Ketele J.-M., & Roegiers, X. (1996), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Méthodes en sciences humaines*. 3e édition, Paris : De Boeck Université.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Handbook of competence and motivation*, 105-121. New York: Guilford Press.
- Faulx, D., & Danse, C. (Ed). (2015). (Delroy, 2002) *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Goguelin, P. (1970). *La formation continue des adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Guittet, A. (2013). *L'entretien : technique et pratique*(8è éd.). Paris : Armand Colin.
- Halawah, I. (2011). *Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective*. Education, 132(2), 379-390. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/casestudies/70532607/factors-influencing-collegestudents-motivation-learn-from-studentsperspective>.

- Heckhausen H., & Gollwitzer, P. (1986). "Information processing before and after the formation of an intent". In Klix F., Hagendorf H. (dir.), *Human memory and cognitive capabilities*. Amsterdam: Elsevier. p. 1071-1082
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120. DOI: 10.1007/BF00992338
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.
- Houart, M. (2017). *L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 2 (33), 1-23. Retrieved from <http://journals.openedition.org/ripes/1246>
- Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C., & Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Vol(35 (1)). Retrieved from <http://journals.openedition.org/ripes/2061>
- Freeman, J., Stoch, S., Chan, J., & Hutchinson, N. (2004). Academic resilience: a retrospective study of adults with learning difficulties. *Alberta journal of educational research*, 50(1), 5-21.
- Kahn, J. & Nauta, M. (2001). Social-cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, 42 (6), p. 633-652.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kuhl J., & Beckmann J. (1985). Historical perspectives in the study of action control. In J. Kuhl et J. Beckmann (Dirs.). *Action control : From cognition to behavior* (pp.89-100), Heilderberg, New York, Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1987). "Action control: the maintenance of motivational states". In Halisch F., Kuhl J. (dir.), *Motivation, intention, and volition*. Berlin: Springer-Verlag. p. 279-292
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). . Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181–1197. <https://doi.org/10.2307/1132300>
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence : a century of progress*. New Haven : Yale University Press.
- Larose, S., Guay, F., Senécal, C., Harvey, M., Drouin, É., Delisle, M.-N. (2005). *Persévérance scolaire des étudiants de Sciences et Génie (S&G) à l'Université Laval: Le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifiques*. Retrieved from Université de Laval, https://www.researchgate.net/profile/Simon_Larose/publication/272791061_Perseverance_scolaire_de_s_etudiants_de_Sciences_et_Genie_SG_a_lUniversite_Laval_Le_role_de_la_culture_motivation_et_socialisation_scientifiques/links/54ee5bbc0cf25238f93a37fd.pdf
- Larousse (n.d.). Langue française – définitions. Retrieved July 13, 2020 from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dynamique>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.) Montréal : Guérin.
- Lejeune, C. (2019a). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2è éd.). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Lejeune, C. (2019b). *METO0825-1 : méthodes de recherche qualitative - principes et techniques*, Université de Liège.
- Lejeune, C. (2020). *METO0821-1 : pratiques de la recherche qualitative*, Université de Liège.
- Lexilogos (2020). *Dictionnaire Gaffiot*. Retrieved from <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=voluntas>
- Loiselle, M., & Legault, L. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue: rapport de recherche*. Retrieved from Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, <https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Autochtones-etudes%20sup%c3%a9rieures.pdf>
- Marcotte, J., Cloutier, R., et Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification de facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Retrieved from Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_MarcotteJ_rapport+2010_PRS+16-24+ans-secteur+adulte+secondaire/5444d2ff-1ee2-4cea-9bd0-9e10d6fe7713
- Marcotte, J., Lachance, M.-H. & Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.
- Maulini, O. (2006). Note de lecture : Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris : Nathan. Unpublished document : Université de Genève Retrieved from <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/sem-rech-note-lecture.pdf>
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (177-198). Bruxelles : De Boeck.
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422. doi : 0.1006/ceps.1996.0028
- Parmentier, P. (1998). La volonté d'apprendre. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, M. Romainville (Dirs.), *L'étudiant-apprenant. Gilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (pp. 81-94). Bruxelles, De Boeck.
- Paulhus, D. (2002). The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement. Dans D. N. Henry I. Braun, *Social desirable responding: The evolution of a construct*. (pp. 67-88). Hillsdale: Erlbaum.
- Pintrich, P. (1999). "Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research". *Learning and Individual Differences*, 11(3). p. 335-354.
- Poncin, C., Houart, M., Baillet, D., Lanotte, A.F., & Slosse, P. (2017). Analyse du soutien spécifique des stratégies volitionnelles dans la réalisation de tâches académiques : synthèse, réalisation d'exercices, mémorisation. Dans S. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prestini-Christophe, M. (2008). L'orientation tout au long de la vie. La décision de la personne adulte d'entrer en formation dans le secteur social. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 41(1), 127-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2008.1230>
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie*. Paris : Armand Colin.

- Rappe, J. (2020). *Travail d'Initiation à la Recherche- Recherche qualitative, séance 1- les outils de recueil des données*. Unpublished documents, Université de Liège, Liège.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi : 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique: analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16. Retrieved from <file:///C:/Users/elise/Downloads/ripes-1009-31-3-vers-une-meilleure-comprehension-de-la-perserverance-et-de-la-reussite-academique-analyse-critique-de-ces-concepts-adaptee-au-contexte-belge-francophone-2.pdf>
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans: La volonté de réussir l'école... et la vie. *Éducation et francophonie*, 38(1), 154–177. <https://doi.org/10.7202/039985ar>
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. M. Collis et S. Messick (Eds), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement*. (pp. 163-194) Mahwah, New Jersey : Erlbaum.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43–61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>
- Schunk, D. (1994). "Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings". In Schunk D., Zimmerman B. (dir.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 75-99
- Smith, J. (2012). *Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle* (Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation non publié de l'Université de Montréal) Retrieved from https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8892/Smith_Jonathan_2012_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner et R. C. Calfee (Dirs.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310). New York, Simon and Schuster McMillan.
- Stratbel (2018). *Education des adultes*. Retrieved from <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/education-des-adultes>
- Tiberghien, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 11(2), 87–106. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0087>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Tremblay-Wragg E., Raby, C., & Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Etude d'un cas particulier. *Revue*

- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N., & Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire : Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1038460ar>
- Vonthron, A. M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 401-420.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. *Handbook of child psychology and developmental science* (6e éd), 1-44. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc
- Wolters, C. (2003). "Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of selfregulated learning". *Educational Psychologist*, 38(4). p. 189- 205.
- Zaouani-Denoux, S. (2007). Formation et construction de soi, de l'alternance a l'altérance. *Éducation Permanente*, 172, 73-80.
- Zaouani-Denoux, S. (2014). La formation générale des adultes non bacheliers à l'université : déterminants de l'engagement et de la persévérance. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 419-438. <https://doi.org/10.7202/1028427ar>
- Zhu, J. (2004). Locating volition. *Consciousness and Cognition*, 13, pp. 302-322.
- Zimmerman, B. (1989). "A social-cognitive view of self-regulated academic learning". *Journal of Educational Psychology*, 81(3). p. 329-339.
- Zimmerman, B. (2008). "Goal setting: a key proactive source of academic self-regulation". In Schunk D., Zimmerman B. (dir.). *Motivation and self-regulated learning*. New York : Lawrence Erlbaum. p. 267-295

Abstract

La recherche a pour objectif d'identifier les dynamiques qui sous-tendent et soutiennent la volition à partir du vécu d'adultes qui suivent une formation.

Le concept de volition est un concept psychologique peu connu (Broonen, 2007). La définition la plus récente provient de Houart en 2017 : « *La volition est un état dynamique dans une situation donnée en lien avec la volonté et qui permet à l'étudiant de s'engager dans l'activité choisie et de s'y maintenir même en cas de fatigue, de difficulté ou de distraction* » (p. 5). Broonen (2007) soutient que c'est un construit fondamental des situations d'apprentissage et il a été quelque peu oublié durant quelques années, et il serait donc intéressant d'y revenir. La volition a été peu étudiée dans l'enseignement et encore moins en formation des adultes (Broonen, 2007).

La recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des adultes en formation. Il ressort de l'analyse des données récoltées toute une série de dynamiques telles que notamment la mise en projet, la création d'affinités avec les autres participants de la formation, le soutien des proches, et le rôle du formateur.

Au terme de l'analyse, de nouvelles perspectives apparaissent telles que le mérite de s'intéresser davantage à l'ingénierie pédagogique et d'approfondir les interactions entre les dynamiques soutenant le processus de volition dans différents contextes d'apprentissage pour les adultes.