

Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.

Fabien Fenouillet
Professeur de Psychologie Cognitive
Laboratoire Psychologie des Acquisitions, du Développement social et des Interactions en Contexte (PsyADIC) (EA4431)
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
200, avenue de la République
92 001 Nanterre Cedex

Note de synthèse
La place du concept de motivation en formation pour adulte

Résumé :

Cette note de synthèse s'interroge sur la place du concept de motivation dans la formation pour adulte. Elle s'emploie dans un premier temps à clarifier le rapport entre la motivation et les termes connexes utilisés en formation pour adulte (besoins, motifs, appétence). La présentation du modèle intégratif de la motivation, qui passe en revue plus d'une centaine de théories motivationnelles, permet de montrer l'intérêt que revêt ce concept pour expliquer les activités humaines, notamment celles liées à la formation. Enfin, la dernière partie de l'article est consacrée à une présentation de différents concepts et théories motivationnelles afin d'en démontrer les applications possibles dans le cadre de la formation pour adulte.

Mots clefs : motivation, engagement, formation, besoin, adulte.

La motivation en formation pour adulte : une question spécifique ?

Bien que le terme de motivation soit d'un usage récent (Mucchielli, 1981 ; Feertchak, 1996) il a donné lieu à plusieurs dizaines de formulations théoriques majoritairement anglo-saxonnes (Fenouillet, 2008, 2009). Cette extraordinaire diversité s'explique en partie par sa capacité à expliquer d'innombrables activités humaines parfois spécifiques à un contexte donné, ce qui démultiplie d'autant les modélisations possibles.

De nombreuses théories motivationnelles sont directement issues du monde du travail comme la théorie de l'équité (Adams, 1963), la théorie Valeur-Instrumentalité-Expectation (Vroom, 1964) ou encore la théorie motivationnelle des rôles (Miner, 1993), pour ne citer que quelques exemples parmi bien d'autres. D'autres théories sont principalement issues du monde scolaire et/ou universitaire. C'est le cas du courant théorique des buts d'accomplissement (Nicholls, 1984 ; Dweck & Legget, 1988 ; Elliot & Harackiewicz, 1996) qui postule que lors d'un apprentissage les élèves ou les étudiants cherchent soit à obtenir la meilleure évaluation, soit à maîtriser l'activité. Même si cette double orientation peut être poursuivie en dehors du monde scolaire, c'est dans ce cadre qu'elle prend tout son sens.

Cette spécificité liée au contexte d'application se retrouve-t-elle dans la formation pour adulte ? En effet, ce contexte d'apprentissage est très proche du monde académique sous certains aspects mais s'en démarque fortement sous d'autres. Par exemple, si l'évaluation est présente, c'est plus pour évaluer la satisfaction de l'apprenant que pour sanctionner ses connaissances. Son inscription dans le monde du travail avec une mission d'apprentissage qui vise la rentabilité sous une forme ou sous un autre, lui confère un statut particulier qui oriente donc nécessairement la motivation de l'apprenant. Le constat de ces différences a-t-il été suffisant pour forger des théories motivationnelles spécifiques à la formation pour adulte ?

Sur les 101 modèles motivationnels recensés dans une précédente synthèse (Fenouillet, 2009), un seul modèle, celui de Carré (2001), se réfère spécifiquement au contexte particulier de la formation pour adulte. Ce modèle lui-même emprunte largement à différentes théories motivationnelles plus globales. La spécificité du modèle de Carré tient essentiellement à la nature des motifs qui sont avancés par les apprenants pour expliquer la présence des individus en formation. De même, quand Bourgeois (1998, 2008) parle de motivation en formation, il emprunte à des modèles plus généralistes de la motivation les concepts qu'il applique dans un contexte adulte. Ces deux auteurs ont en commun d'aborder une question qui semble spécifique au contexte de la formation pour adulte : l'engagement en formation. Il convient de remarquer à ce niveau que si l'un choisit de traiter cette question sous l'angle de la motivation (Carré, 2001), l'autre est loin de la restreindre à une problématique motivationnelle (Bourgeois, 1998).

Le double questionnement de la motivation en formation pour adulte

Autant la motivation, dans le cadre de la formation pour adulte, a fait l'objet de peu de tentatives de modélisations spécifiques, autant elle semble porteuse d'un double questionnement. Les auteurs s'intéressant par ailleurs à la formation pour adulte, ont interrogé la motivation d'une part sur la dynamique de l'apprentissage et d'autre part sur l'engagement en formation. Si le questionnement sur l'apprentissage est commun avec ceux portés sur le monde académique (scolaire et universitaire), celui sur l'engagement en formation lui est spécifique. Le monde scolaire s'interroge assez peu sur les raisons, les motifs qui font qu'un élève s'engage ou choisit une formation. Par contre, cette question est centrale dans la formation pour adulte où les parcours professionnels sont de plus en plus émaillés de stages de courte durée, de reprises d'études et autres modules de formation en ligne laissés à l'initiative de l'apprenant.

Cependant, dans le contexte français, la question de l'engagement en formation est loin d'être une question traitée uniquement sous l'angle motivationnel. Si dans un hors série de la revue *Savoirs* consacré à l'engagement en formation, Santelmann (2007), dans son éditorial introductif, parle bien de motivation, aucun des articles de ce numéro ne traite spécifiquement de cette question. Par exemple, l'évocation de quelques phénomènes motivationnels par Aubret et Demouge (2007) permet-elle avant tout de mieux comprendre les facteurs biographiques qui expliquent l'engagement en formation. De même, Crochard (2007) préfère parler de processus identitaires sans évoquer à aucun moment le terme de motivation. Si ce dernier auteur s'intéresse aussi peu à la thématique motivationnelle c'est sans doute qu'il a une orientation principalement économique. En effet, la motivation est avant tout un concept psychologique qui non seulement semble assez mal s'exporter en dehors de cette sphère, mais qui de plus souffre dans le cadre francophone d'une sous utilisation chronique depuis plusieurs décennies en comparaison du monde anglophone.

Il faut malgré tout remarquer que la question de l'engagement en formation n'a pas attendu les concepts motivationnels pour être creusée. Frétygné et de Lescure (2007) dans une large revue de questions sur la sociologie et la formation, montrent que cette question a été travaillée par les sociologues dès les années 60, époque à laquelle commençaient seulement à poindre dans les publications anglo-saxonnes les principales théories motivationnelles utilisées actuellement (Fenouillet, 2009).

La sociologie appliquée à la formation pour adulte a mis en évidence de très nombreuses variables à même d'affecter l'engagement en formation. Depuis les premiers travaux de Montlibert (1968) sur l'impact de la catégorie socioprofessionnelle du père sur l'inscription au cours du soir, Frétygné et de Lescure (2007) recensent dans la littérature consacrée une bonne vingtaine de variables. Parmi celles qui ont le plus de poids, il est possible de citer la taille de l'entreprise, le niveau de qualification et le sexe. Les hommes se forment davantage que les femmes, les hauts niveaux de qualification plus que les faibles et il est préférable d'appartenir à un grand groupe plutôt qu'à une petite entreprise pour partir en formation. Si le taux d'accès à la formation entre les hommes et les femmes tend à s'estomper sans pour autant disparaître dans la dernière étude en date du Céreq (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009), il reste qu'un ouvrier (28 %) a deux fois moins de chance qu'un cadre (60 %) d'accéder à la formation. De même pour un salarié d'une petite entreprise (10 à 19 salariés) la fréquence d'accès à la formation est plus de deux fois inférieure (24%) à celle d'un salarié d'une grande entreprise (57 %).

Ces études sociologiques mettent en perspective un fait indéniable : l'accès à la formation n'est pas lié à la seule volonté du salarié. Parler de motivation pour traiter la question de l'engagement en formation induit nécessairement l'idée que le salarié est le principal décideur de sa formation. Là encore les données sociologiques sont troublantes. Le tableau 1 nous permet de constater que les ouvriers, ceux qui se forment le moins, sont également ceux qui expriment le moins de besoins de formation. Le tableau 2 complète le panorama puisque plus une entreprise est petite, moins elle recueille les besoins en formation de ses salariés. Ces données laissent à penser que les besoins en formation sont loin d'être indépendants des grandes variables sociologiques relevant du secteur de la formation. Elles confirment que l'engagement en formation n'est pas assujéti à la seule volonté du salarié mais au contraire est sous dépendance étroite de caractéristiques totalement indépendantes de sa bonne volonté comme peut l'être la taille de son entreprise. D'ailleurs, ce constat nous permet de mieux comprendre, outre l'aspect disciplinaire, le faible empressement dont fait preuve la recherche en formation pour adulte à véritablement utiliser le concept de motivation. En effet, par rapport au poids que paraissent avoir les variables sociologiques, y compris sur celles (les besoins) qui « semblent » appartenir au champ de la motivation, les autres ne peuvent finalement que jouer à la marge.

Besoin %	Cadres	profession Intermédiaire	Employé	Ouvrier
Sans	24	33	52	66
Avec	76	67	48	34

Tableau1. Pourcentage d'expression des besoins de formation en fonction de la catégorie socio professionnelle (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009).

Taille %	10 à 49 salariés	50 à 249 salariés	250 à 499 salariés	500 salariés et plus
Déclaration de Recueil des Besoins	62	84	92	98

Tableau 2. Pourcentage d'entreprises qui déclarent recueillir les besoins de formation des salariés (Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009).

La motivation : un concept encombrant ?

En s'appuyant sur une vision sociologique, on comprend mal pourquoi il serait finalement nécessaire de s'encombrer du concept de motivation. Comme le dit Dubar (1980), le poids économique est tellement important dans l'engagement en formation qu'il est inutile de s'encombrer d'« intérêt » ou de « motivation » pour la formation. D'ailleurs, il faut noter au passage que la plupart des études sociologiques semblent lui préférer le terme de besoin. De plus, depuis quelques années, le terme d'appétence vient de plus en plus le concurrencer quand il s'agit d'expliquer l'engagement en formation des salariés.

Ce terme, pour certains acteurs et auteurs, vient en effet idéalement compléter l'analyse sociologique que semblent indiquer les chiffres du tableau 1. Le « coupable » des inégalités d'accès à la formation, pour les tenants de cette thèse, serait « l'inégale appétence à la formation ». En effet, au vu des chiffres du tableau 1, il est tout à fait possible de se dire que finalement si un ouvrier ne va pas se former, c'est principalement parce qu'il n'a pas d'appétence pour la formation. C'est ce genre de raisonnement qui fait dire, par exemple, à Vincent Merle (2004, p. 135, cité par Frégné, 2007 p. 57) que « pour se former, il faut d'abord avoir de l'appétence à se former (...) Les revendications pour plus de formation ou pour une plus grande égalité d'accès à la formation se heurtent régulièrement à l'absence d'appétence à se former ».

Alors que le concept de motivation semble presque surnuméraire par rapport à une vision en terme de besoins tellement plus opérationnelle, l'appétence livre quasiment clef en main un plan d'action pour engager le salarié en formation : il suffit de lui redonner de « l'appétit » pour sa formation. Cependant, il faut remarquer que le tableau 2 indique également qu'il est nécessaire que l'entreprise se donne la peine de prendre en compte « l'appétit » du salarié. Il faut également compter avec d'autres facteurs comme par exemple la « sensibilité » de la hiérarchie. Frégné (2007) nous apprend que plus « la position hiérarchique est élevée, plus ce besoin de formation ressenti est objet d'une demande d'entrée en formation auprès de la hiérarchie est positivement pris en considération : 44 % pour les personnels d'exécution, 57 % pour la maîtrise, 78 % pour l'encadrement » (p. 19). Cet effet modérateur de la hiérarchie, tout comme la prise en compte par l'entreprise des besoins de formation, sont des facteurs qui cadrent assez mal avec une initiative salariale de l'engagement en formation. Avec de tels facteurs, cette initiative semble pour le moins sous contrôle.

Frégné (2007) note également que le terme d'appétence est utilisé de manière concomitante avec besoin, envie, désir et qu'il renseigne finalement assez peu sur l'engagement en

formation en tant que tel. Pour lui, son irruption dans le champ de la formation professionnelle tient davantage de l'idéologie, de l'évidence, que de la véritable recherche scientifique. Il est vrai que le terme n'a pas donné lieu à une définition très aboutie et manque aujourd'hui « encore » d'une opérationnalisation valide. Pour corroborer le manque d'épaisseur scientifique noté par Frétigné, il est possible d'ajouter qu'il n'est utilisé par aucune théorie motivationnelle. Dans de telles conditions, on comprend mal pourquoi certains auteurs préfèrent en passer par ce terme alors qu'ils ont à disposition un concept théorique qui a autrement plus de consistance.

Une des réponses possibles est peut-être justement cette question d'épaisseur. Avec ses références scientifiques qui se compte en milliers et les dizaines de théories qui entendent le modéliser, il semble évident qu'il ne faut pas se contenter d'écrire le terme « motivation » pour l'utiliser à bon escient. Dire par exemple que l'engagement en formation dépend de la motivation du salarié ne revient pas à apporter une réponse mais plutôt à ouvrir un débat. Contrairement aux termes de besoin ou d'appétence, celui de motivation ne se suffit pas à lui-même. Il est nécessaire, a minima, de préciser de quelle motivation nous parlons voire même de dire explicitement la nature de cette motivation. Ce problème se pose moins quand il s'agit de besoin, de motif ou d'appétence.

Des motifs aux causes et réciproquement.

Quand on compare la motivation avec les autres facteurs explicatifs que les sociologues utilisent pour définir les causes de l'engagement en formation, cette complexité apparaît un peu mieux. Par exemple, la taille de l'entreprise, le genre ou même la catégorie socioprofessionnelle, qui peuvent être considérés comme des causes d'engagement en formation sont, si ce n'est relativement facile à définir (une telle évidence ne va pas forcément de soi pour un spécialiste de chacun de ces domaines), du moins peuvent donner lieu plus aisément à un consensus. La motivation est loin d'approcher une telle simplicité surtout en terme opérationnel.

Dés lors, l'utilisation de termes qui semblent de prime abord moins complexes est tentante pour appréhender un tel phénomène. Motif, besoin et appétence portent en eux les espoirs de cette simplicité. Si toutes ces notions peuvent revendiquer une certaine part de motivation, aucune ne peut remplacer le concept en lui-même, qui faute de mieux, reste à l'heure actuelle le terme le plus fédérateur quand il s'agit d'aborder ce dynamisme propre à chaque individu. Bien qu'elles aient le mérite d'appréhender à leur manière une certaine conception de la motivation, elles ont toutes le tort de se plier un peu trop facilement à cette requête insistante que formule la recherche en formation pour adulte vis-à-vis de la motivation, à savoir disposer d'une variable opérationnelle pour « mesurer » l'effet de la motivation sur l'engagement en formation. En définitive, c'est presque dès le départ que la brouille entre la recherche sur l'engagement en formation et la motivation se trouve consommée.

La motivation est-elle une variable et donc une cause au même titre que le sexe ou la taille de l'entreprise pour expliquer l'engagement en formation ? Plusieurs auteurs se sont posés cette question en des termes pratiquement similaires et ont choisi de distinguer les causes des motifs (Courtney, 1992 ; Boutinet, 1998 ; Vonthron, Lagabrielle & Pouchard, 2007). Pour Boutinet (1998) « l'engagement dans un processus de formation, comme il en va pour toute décision existentielle, renvoie l'adulte à un faisceau inextricable de causes et de motifs. Les causes identifiables en termes de variables de détermination vont tendre à contraindre et à préformer la décision, voire à réduire cette dernière à un simple formalisme. Dans ce cas, on parlera de contraintes de situation déterminantes : le stagiaire part en formation pour pouvoir continuer à bénéficier de l'allocation déjà perçue, pour suivre une formation lui permettant de conserver son emploi ou d'accéder à un emploi offert plus qualifié, pour disposer d'un statut

social acceptable... Ces causes sont destinées à cohabiter avec des motifs, des justifications que se donne le stagiaire : aménager une mutation professionnelle ; se perfectionner par goût dans telle ou telle compétence ; prendre notamment de la distance avec son entreprise... lorsque le poids des causes devient déterminant par rapport à celui des motifs, on pourra parler d'injonction contradictoire : les pressions extérieures entrent en contradiction avec l'espace d'autonomie que présuppose tout projet individuel de formation, verbalisé dans l'énoncé des motifs » (p. 94). Cette distinction entre motif et cause permet de mettre à jour une des difficultés qui se pose au chercheur quand il s'agit de traiter de la motivation.

Alors qu'une cause a un effet qu'il est possible de qualifier en première approximation de « mécanique » sur l'engagement en formation, le motif et donc la motivation, dépend d'autres « causes », directement liées à la dynamique individuelle, qu'il conviendrait de cerner pour en mesurer l'impact sur l'engagement en formation. La thèse que défend Boutinet est que les motifs ne sont que la partie visible du projet individuel. La « cause » de l'engagement en formation n'est donc pas le motif mais le projet. Cependant, ce projet lui-même, qui caractérise une dynamique propre à l'individu, ne peut s'exprimer que si les contraintes qui lui sont extérieures ne sont pas trop fortes. Dans cette perspective, les motifs font donc partie d'un vaste processus qu'il conviendrait de décrire pour espérer remonter aux causes.

Qu'est ce que la motivation ?

Cette distinction entre motif et cause semble laisser supposer que la motivation n'est pas la variable qui permettrait d'expliquer, de comprendre ou de prédire toujours et en toutes circonstances le comportement ou les choix de l'individu. De nombreuses théories motivationnelles fournissent d'ailleurs une explication de cette scission puisque, pour celles-ci, la motivation s'explique elle-même par des causes. Pour le dire autrement, l'utilisation de la notion de motif ou même de besoin ne garantit nullement que le chercheur s'appuie sur une cause du comportement. Le motif, généralement demandé après coup, peut par exemple simplement être une justification. C'est à ce niveau que l'utilisation du concept de motivation, plutôt que celui de besoin ou de motif, peut s'avérer d'une grande utilité. Cependant, pour le comprendre il est nécessaire de disposer d'une définition plus précise du phénomène psychologique que nous cherchons à appréhender.

Dans le cadre de cette note de synthèse, la motivation est définie comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.

Il est nécessaire de distinguer la motivation qui reste un hypothétique phénomène interne, de ses déterminants qui peuvent également être internes mais aussi externes. Par exemple, si la menace d'une sanction (déterminant externe) peut expliquer le changement de comportement d'un salarié, elle ne caractérise pas la nature de la force (ou motivation) qui modifie le comportement. Cette menace de sanction doit avoir un relai interne par exemple en termes de peur, de honte ou d'anxiété pour expliquer la nature de la force (ou motivation) qui entraîne le changement de comportement.

Il n'existe pas une seule forme de motivation. La motivation est avant tout un terme générique, généralement utilisé à défaut d'une spécification plus précise sur la nature exacte de la force qui produit un comportement ou une action. En fonction du contexte, d'autres termes peuvent être utilisés pour définir plus précisément la nature de cette force. Des notions telles que « but », « besoin », « émotion », « intérêt », « désir », « envie », et bien d'autres encore, peuvent être utilisées pour une description plus précise.

Les conceptions théoriques qui permettent d'expliquer la motivation de l'individu sont multiples (au moins une centaine) et pour beaucoup multifactorielles. Les variables qui

permettent de comprendre l'origine de la motivation sont, elles aussi, non seulement innombrables mais peuvent aussi être internes (comme les attributions ou les traitements automatiques de certaines informations) ou externes (comme une récompense).

Une telle richesse théorique est liée d'une part à cette nature protéiforme de la motivation et d'autre part au fait qu'elle est considérée parfois comme un processus et d'autres fois comme un état. Cette double complexité fait qu'il est difficile actuellement d'avoir une vision globale de ce qu'elle est. Par exemple, si nous prenons la théorie de la réactance psychologique (Brehm, 1966) qui permet d'expliquer pourquoi l'individu résiste à tout ce qui menace sa liberté, il est difficile de faire le rapport avec, autre exemple, la théorie du flow (Csikszentmihalyi & al., 2005) qui décrit un état de bonheur et un processus intentionnel qui fait de cet état une quête perpétuelle. Pourtant, ces deux théories expliquent bien une dynamique possible du comportement et sont bien considérées comme des théories motivationnelles.

Pour résoudre cette double complexité, certains auteurs ont proposé différentes formes de classifications. Cependant ces classifications donnent pour la plupart du temps une vision partielle considérant la motivation davantage comme un état que comme un processus. Le modèle intégratif (Fenouillet, 2009) qui va maintenant être présenté s'appuie sur un travail de classification qui a passé en revue 101 théories motivationnelles. L'ambition de ce modèle est donc de proposer cette vision globale de la motivation qui intègre tous les aspects que nous avons décrits précédemment.

Une perspective intégrative de la motivation

Le modèle intégratif part du postulat qu'au-delà des nuances, il est possible de faire des rapprochements entre les théories motivationnelles sur la base des concepts, soit qu'elles utilisent, soit qui présentent de fortes ressemblances entre eux. Il est donc envisageable de définir des « catégories conceptuelles » qui caractérisent une famille de concepts motivationnels tandis que les théories utilisent des « concepts théoriques » qui se rattachent à ces catégories.

En procédant ainsi, la limite qu'imposerait une méthode de classification supposant des catégories « relativement » étanches au niveau des conceptions théoriques peut être dépassée car ce sont, en quelque sorte, leurs constituants (les concepts théoriques) qui sont pris en compte.

Le modèle s'appuie sur un autre postulat consistant à dire que les catégories conceptuelles et les concepts-théoriques liés à une théorie spécifique peuvent être regroupés au sein de plusieurs « ensembles conceptuels ».

De plus, il estime que ces ensembles-conceptuels peuvent être ainsi ordonnés : les concepts d'un ensemble en impliquent d'autres ou ne peuvent se produire avant ceux d'un autre ensemble. Par exemple, les besoins physiologiques surgissent avant les « incitations », de même que les besoins psychologiques sont présents avant les motifs qu'ils engendrent. Dans le même ordre d'idée, le choix n'a de sens que si des motifs ou des besoins préexistent.

Chaque regroupement d'un ensemble de concepts devient ainsi une étape qui occupe une place déterminée dans une collection plus large. Autrement dit, ce modèle cherche à cartographier une sorte de processus psychique tel que semble le faire apparaître l'ensemble des théories motivationnelles mises bout à bout, et donne au tout une certaine cohérence.

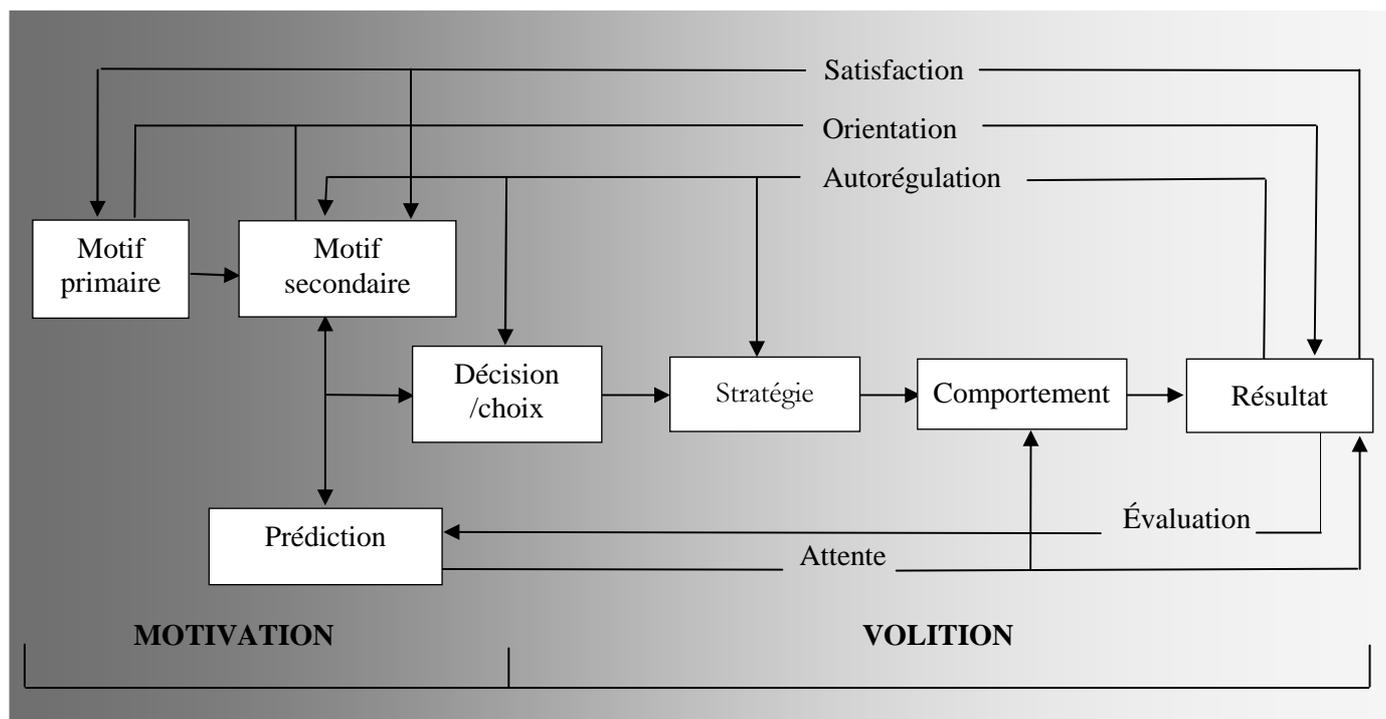


Figure 1. Modèle intégratif de la motivation

Il serait difficile au cours des quelques lignes de cet article de détailler l'ensemble des considérations théoriques qui sont à la base de cette proposition intégrative (pour plus de détails voir Fenouillet, 2009, 2008) mais il est possible de décrire succinctement les sept ensembles conceptuels dans la perspective d'une vision plus générale de la motivation.

Motifs

S'il y avait une question fondamentale concernant la motivation, celle-ci consisterait à se demander quel est le « motif », la « cause », le « pourquoi » de notre comportement ? Les premières recherches sur la motivation ont tenté avant tout de répondre à cette question. Les « motifs » de nos actions ont d'abord été abordés en livrant une nomenclature d'instincts (McDougall, 1908 ; James, 1890) qui ont évolué vers différentes listes de besoins (Murray, 1938 ; Maslow, 1943) jusqu'aux années 50 où les auteurs ont commencé à envisager autre chose que de simples énumérations. Les modèles motivationnels se sont complexifiés dans les années 50-60 et il est devenu plus difficile d'appréhender simplement la motivation.

La distinction introduite par Campbell & al. (1970) a permis de mettre le doigt sur une scission entre deux formes théoriques dites de « processus » et de « contenu ».

Pour les théories de processus, la motivation est le fruit d'une interaction entre un certain nombre de variables significatives.

Les théories de contenu cherchent principalement à identifier ce qui, dans l'environnement ou chez l'individu, est à même de dynamiser le comportement.

Les deux premiers ensembles conceptuels du modèle intégratif reposent plus spécifiquement sur cette notion de contenu proposée par Campbell & al. (1970). Cependant, c'est le terme de « motif » qui a été retenu car il partage la même racine latine avec la motivation « movere » qui introduit l'idée de se mouvoir, le cœur de la motivation étant constitué par le dynamisme.

Deux ensembles conceptuels de motifs seraient à distinguer en fonction d'une organisation structurelle qui est explicitement ou implicitement avancée par les auteurs.

Certaines théories avancent des explications qui ont pour ambition de révéler l'origine absolue du comportement, au moins d'un point de vue psychologique, alors que pour d'autres

cette question est reléguée au second plan. Cette distinction permet donc de dire qu'il existe des motifs primaires qui se placent à l'origine psychologique du comportement et des motifs secondaires qui préfèrent généralement s'intéresser aux motifs les plus immédiats ou admettant que d'autres motifs sous-tendent ceux qu'ils avancent. Cette distinction entre deux formes de motifs rejoint également celle opérée dans différentes théories entre besoin et incitation (Hull, 1943 ; Atkinson, 1964). Les deux types de motifs ne sont pas contradictoires et nombreux sont les auteurs qui adhèrent explicitement à la conception hiérarchique de Carver & Scheier (1982) qui dans leur vision cybernétique du fonctionnement humain estiment que les objectifs peuvent être organisés de façon hiérarchique.

Une autre différence entre motifs primaires et motifs secondaires, serait liée au fait que les théories du premier ensemble se rejoignent pour dire que l'origine de la motivation est interne, alors que pour certaines théories du deuxième ensemble l'influence de l'environnement peut être déterminante dans ce qui explique le déclenchement de la motivation. Par exemple, le besoin est un motif primaire dont l'origine est plutôt à rechercher intuitivement dans l'organisme. À l'inverse, pour comprendre le déclenchement de la dissonance cognitive (Festinger, 1957), il faut prendre en compte certains aspects de l'environnement.

Les motifs primaires, qui visent à expliquer l'origine de la motivation d'un point de vue psychologique, sont de deux ordres : les instincts et les besoins.

Les motifs secondaires sont apparus principalement dans des travaux s'inscrivant dans la psychologie cognitive, et ce à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle. Ces travaux ont été d'une extraordinaire richesse et ont vu l'émergence de très nombreuses formes de motivations. Douze motifs secondaires sont répertoriés dans le cadre du modèle intégratif : la valeur, le but, l'intérêt, l'estime de soi, le drive, la dissonance, l'émotion, la curiosité, l'intention, la recherche de contrôle, le trait de personnalité et les motifs originaux.

Prédiction

Les premières recherches englobées maintenant dans le champ pléthorique de la motivation, se sont attachées à proposer des listes d'instincts ou de besoins permettant de comprendre pourquoi l'individu adopte tel comportement ou réalise telle activité. Cependant, au-delà de cette explicitation du motif de l'action, il est apparu, dès les années 30 dans les travaux de Tolman (1932), que pour comprendre la motivation d'un animal, il fallait également prendre en compte en quelque sorte sa « vision de l'avenir ». Par exemple, il ne suffit pas de mettre une récompense au bout d'un labyrinthe pour qu'un animal cherche à l'atteindre (et donc que l'animal ait un motif), il est préalablement essentiel qu'il sache que cette récompense est là.

Cette prise en compte de l'« avenir » rejoint les travaux sur le niveau d'aspiration effectués cette fois chez l'homme. Dans ce type de recherche, l'individu doit accomplir une activité (par exemple lancer des fléchettes sur une cible) qui nécessite une certaine adresse de sa part et donc, potentiellement, entraîner un échec si d'aventure il ne parvient pas au niveau requis pour réussir. Le niveau d'aspiration ne peut se construire que si l'individu a plusieurs essais puisque c'est l'individu lui-même qui se fixe l'objectif (nombre de fléchettes qui doivent toucher le centre de la cible par exemple) qu'il veut égaler ou dépasser. La perception d'une réussite ou d'un échec dépend de l'objectif que l'individu s'efforce d'atteindre. L'échec survient s'il se trouve en deçà du niveau d'accomplissement qu'il s'est fixé.

Pour Lewin, Dembo, Festinger & Sears (1944), l'objectif que se fixe l'individu dépend de ses résultats (scores) antérieurs. Généralement, le niveau d'aspiration décroît lorsque l'individu échoue et augmente lorsqu'il réussit. Le modèle qu'ils proposent, repose, de ce fait, en partie sur la probabilité subjective du succès ou de l'échec.

Les conceptualisations de Tolman (1932) et de Lewin, Dembo, Festinger & Sears (1944) partagent l'idée que la « présence » d'un « certain » avenir est à même de motiver l'homme comme l'animal. Même si la nature de cette présence peut être concrétisée au travers de l'utilisation d'une terminologie relativement étendue, ce fut la notion de « but » qui la caractérisa à l'origine, au travers des travaux de Tolman (1925) sur la recherche de l'objectif (« goal seeking »). Le but a en effet la particularité d'être une projection dans l'avenir. Il faut cependant remarquer qu'un but peut être considéré sous deux facettes qui peuvent être dissociées : l'anticipation d'un état final (qui peut être considéré comme un motif) et l'anticipation de la réalisation de cet état final (la prédiction). C'est précisément sur ce deuxième aspect que porte la probabilité subjective de l'échec ou du succès introduite dans le modèle de Lewin, Dembo, Festinger & Sears (1944). Par la suite, c'est le terme d'« expectation » qui va s'imposer et être utilisé dans de très nombreux modèles motivationnels.

Pour l'être humain (mais aussi dans une certaine mesure pour l'animal comme ont pu le montrer les travaux sur la résignation apprise), il ne suffit pas d'avoir un but, un motif pour être motivé, il faut en plus considérer sa réalisation. La théorie de la résignation apprise (Peterson & al., 1993) illustre parfaitement ce qui se produit quand l'individu estime qu'il n'est pas en mesure de réaliser ses objectifs : il perd toute motivation. Pour qu'un individu soit motivé, il est donc nécessaire qu'il ait un motif mais aussi que ce motif ait un avenir.

Décision

Pour Weiner (1992) « un axiome de quasiment toutes les théories de la motivation est que l'organisme cherche à augmenter le plaisir et à diminuer la douleur » (p. 356, traduction libre). Ce principe de base de la motivation, appelé hédonisme, induit que toutes les décisions sont fondées sur des coûts et des bénéfices. Les premières théories de la motivation ont donc cherché à expliquer en quoi consistait la nature de ces bénéfices ou de ces coûts. Le modèle d'Atkinson (1957), basé sur le calcul des motivations d'approche et d'évitement, permet de déterminer les préférences des individus pour tel ou tel choix dans le cadre des comportements de prises de risque (risk taking behavior). Pour ce modèle comme pour beaucoup d'autres, il n'existe pas de processus spécifique à la prise de décision en dehors des déterminants motivationnels. Atkinson (1957) estime d'ailleurs que l'un des deux enjeux majeurs de la motivation est sa capacité à « rendre compte de la sélection d'une action par l'individu parmi toutes les alternatives possibles » (p. 359, traduction libre). Autrement dit, si une option a un bénéfice supérieur à une autre, elle emporte nécessairement la décision de l'individu rationnel.

Depuis les recherches menées par Kahneman & Tversky (1979, 1984 ; Tversky, & Kahneman, 1986, 1991, 1992), nous savons maintenant qu'il existe des inconsistances dans les choix des individus qui rompent avec la rationalité. Autrement dit, les meilleures alternatives en termes de coût/bénéfice ne sont pas toujours choisies. Analysées sous un angle purement logique, les décisions de l'individu peuvent donc apparaître comme irrationnelles. Un certain nombre de modèles motivationnels soit intègre maintenant le choix comme une partie du processus motivationnel, soit explique en quoi ce moment si particulier, celui de la prise de décision, rompt avec la logique mathématique sans pour autant échapper à d'autres formes de « rationalité » qu'ils proposent de conceptualiser.

Pour de nombreuses théories, qui toutes ne se réclament pas de la motivation bien qu'elles expliquent le dynamisme du comportement, c'est à ce niveau que se situerait l'engagement. Les travaux précurseurs de Lewin (1947a) montrent que le simple fait d'impliquer des ménagères dans une discussion collective, pour les inciter peu à peu à prendre la décision de modifier leur consommation, est plus efficace à long terme que d'autres dispositifs purement

motivationnels. Comme l'explique Lewin « la motivation à elle seule n'est pas suffisante pour conduire au changement. Ce dernier présuppose un lien entre motivation et action. Ce lien se situe au niveau de la décision " ... " Il semble être lié au fait, au moins en partie, que le processus de décision qui ne prend que quelques minutes est capable d'affecter la conduite pour les mois à venir. La décision relie la motivation et l'action et, dans le même temps, semble avoir un effet de "gel cognitif" qui est partiellement dû à la tendance individuelle de maintenir coûte que coûte sa décision et partiellement à l'effet "d'engagement envers le groupe" » (1947b, p. 37, traduction libre).

Cet effet (qualifié de "gel cognitif" car il caractérise cette forme d'engagement), s'explique par le fait que le type de délibération n'est pas le même selon les différentes phases de l'action. Heckhausen (Heckhausen, 1986 ; Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Achtziger & Gollwitzer, 2008) fait la différence entre la phase pré-décisionnelle, durant laquelle l'individu délibère sur les différentes motivations qui le poussent à agir, et des phases post-décisionnelles où la réflexion de l'individu n'est plus de savoir pourquoi il agit mais comment faire. Autrement dit, une fois que l'individu a pris la décision de s'engager dans l'action, il ne remet plus en cause la motivation qui l'a conduit dans l'action. Il est engagé.

Stratégie

Pour les premières théories motivationnelles, le questionnement que posait la motivation était plus théorique que pratique. Il s'agissait avant tout d'avancer des explications crédibles par rapport aux connaissances scientifiques de l'époque de la, ou des « raisons », du comportement. Pour cela, une nomenclature, quelle qu'en soit la base (instincts ou besoins dans les premiers temps comme nous avons pu le voir plus haut) pouvait se révéler suffisante. Cependant, la question de la motivation a très vite fait l'objet de multiples applications et d'expérimentations très concrètes. À ce stade, il s'est vite avéré que si la motivation est une condition indispensable pour atteindre certains niveaux de performance, elle n'est pas pour autant suffisante pour y parvenir.

Les recherches sur l'« assignation d'objectif » (Latham & Locke, 2007) dévoilent que la présence d'un but ne suffit pas pour atteindre certains niveaux de performances. Pour que la motivation ait un impact sur la performance, il faut que l'individu sache comment s'y prendre pour réaliser l'activité. Si l'individu ne connaît pas la meilleure stratégie à mettre en œuvre, le fait de le motiver au travers de l'assignation d'un objectif peut même être contre-productif (Earley & Perry, 1987). De même, la complexité de l'activité peut aisément masquer l'effet bénéfique que pourrait avoir la motivation sur les performances (Huber, 1985). Ce même constat se retrouve dans les activités scolaires (Cosnefroy & Fenouillet, 2009). En effet, depuis l'introduction par Flavell (1979) du concept de « métacognition », il apparaît que les activités scolaires nécessitent la mise en place par l'apprenant de stratégies qui vont lui permettre de réguler son apprentissage (Pintrich, 2004 ; Zimmerman, 2002 ; Boekaerts, 1996, 2006). Cependant, pour les théories de l'autorégulation, les problèmes que posent les apprentissages scolaires ne se résument pas à une pure utilisation de stratégies cognitives, il est nécessaire que les apprenants soient préalablement motivés (Zimmerman, 2002).

Comportement et résultat

Les deux dernières catégories sont intimement liées car, pour comprendre la motivation, il ne suffit pas toujours d'observer le comportement de l'individu, il est souvent nécessaire d'en comprendre l'intentionnalité, ce qui suppose de connaître le résultat visé par le comportement. Il semble effectivement acquis qu'il est impossible d'observer directement la motivation (il s'agit d'un construit hypothétique), celle-ci ne pouvant qu'être déduite du comportement.

Pour les behavioristes, le drive pouvait être appréhendé grâce à des indicateurs comportementaux comme la vitesse mesurée en pieds par seconde pour atteindre l'autre bout d'un labyrinthe. Chez l'homme, les choses sont un peu plus compliquées.

L'éventail des comportements humains est très large. Pour Nuttin (1991), le terme comportement a un double sens : « au sens restreint, on désigne surtout l'action que le sujet exerce sur une situation (la réaction à un stimulus dans le modèle behavioriste) (...) dans un sens plus large, le terme comportement réfère à l'ensemble des fonctions et processus psychologiques » (p. 39). Cette deuxième dimension du comportement s'explique par le sens que peut avoir une situation donnée pour l'être humain. « Le phénomène, qu'en dernière analyse la psychologie est appelée à expliquer, est le comportement tel qu'il se présente à nous, c'est-à-dire le comportement tel qu'il est perçu et exécuté par l'être humain dans le cadre social, c'est-à-dire : comme une réponse significative à une situation qui, elle aussi, a un sens » (Nuttin, 1991, p. 38). Effectivement, la psychologie cognitive, contrairement au behaviorisme, se permet d'aller au-delà de la simple observation.

De nombreux modèles motivationnels estiment implicitement qu'il est nécessaire de comprendre l'intentionnalité du comportement pour en comprendre la motivation. Par exemple, dans certaines situations, le fait de ne pas agir est clairement motivé, cependant cette motivation ne peut être appréhendée qu'au travers de sa finalité et donc de la signification qu'elle a pour l'individu.

Deci & Ryan (2002) dans ce même registre parlent d'« instrumentalisation du comportement », autrement dit le comportement est un instrument qui permet d'obtenir ou d'éviter quelque chose (motivation extrinsèque avec une régulation externe). Pour ces mêmes auteurs, l'a-motivation c'est-à-dire l'absence de motivation, n'est pas caractérisable par une absence de comportement mais par « l'absence d'une intention d'agir » (Deci & Ryan, 2002, p. 17).

Des motifs aux motivations d'engagement en formation

La description succincte des différents ensembles du modèle intégratif permet de voir que si la motivation est bien un phénomène complexe, elle reste cependant d'une très grande utilité pour comprendre la dynamique individuelle de l'engagement en formation.

Tout d'abord, le modèle fait apparaître que le questionnement sur l'engagement en formation a toujours considéré la motivation comme un contenu et non comme un processus. Les besoins de formation, les motifs de formation ou même l'appétence en formation sont des états qui sont considérés par le modèle intégratif de la motivation comme des motifs primaires ou secondaires. La liste des besoins ou des motifs d'engagement en formation procèdent en quelque sorte à une analyse de surface alors que la plupart des modèles motivationnels permettent maintenant de comprendre plus en profondeur la dynamique qui transparait au travers des motifs invoqués par les individus.

Si nous faisons abstraction des caractéristiques psychométriques inhérentes à la validation de tout questionnaire en psychologie, les items des enquêtes sur les motifs ou les besoins d'engagement en formation sont effectivement assez proches de ceux qui sont mis au point dans le cadre de différentes théories motivationnelles. Les items du questionnaire de motivation de Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989) ou celui de l'orientation des buts scolaires de Midgley & al. (1998), pour ne prendre que ces deux exemples, analysent les motifs que les apprenants sont susceptibles d'avancer pour effectuer différentes activités scolaires ou universitaires. La différence entre ces deux questionnaires et un questionnaire de besoin en formation se trouve dans l'interprétation de ces items qui renvoient, dans le cadre des théories motivationnelles, à des dimensions psychologiques dont la structure est validée

par la présence de différents facteurs motivationnels. Ce sont ces facteurs qui sont explicatifs et prédictifs du comportement de l'individu et non directement les motifs.

Dans cette perspective, le motif s'explique par la présence des facteurs psychologiques qui en fonction de la théorie motivationnelle considérée peuvent être de différentes natures. Ces facteurs sont considérés comme des motivations, les motifs n'en sont que des reflets. Une démarche consistant à prendre véritablement en compte la motivation d'engagement en formation ne doit donc pas se borner à lister des motifs. Elle doit partir des facteurs motivationnels qui sont sous-jacents pour effectivement parler de la motivation des individus.

La prise en compte des facteurs psychologiques qui seraient une meilleure approche de la motivation des individus peut être utilisée pour illustrer la distinction opérée par Boutinet (1998) entre motif et cause. Pour cet auteur, les motifs renvoient au sens que revêt la formation aux yeux du stagiaire alors que les causes sont liées aux contraintes situationnelles qui vont forcer la décision d'entrer en formation. Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2002), cette distinction est clairement identifiable en termes de facteurs motivationnels qui eux-mêmes peuvent s'organiser en plusieurs niveaux (comme nous avons pu le voir dans la distinction entre motifs primaires et secondaires).

Pour ces auteurs, l'autodétermination, c'est-à-dire l'autonomie dont dispose l'individu pour effectuer une activité, influence directement sa motivation. Les motivations les plus autodéterminées sont liées aux sens et à l'intérêt que porte l'individu à une activité donnée alors que les motivations les moins autodéterminées sont directement liées aux contraintes qui pèsent sur lui. Les motivations autodéterminées renvoient directement aux « motifs » de Boutinet et les motivations faiblement autodéterminées sont liées aux « causes » de ce même auteur. Les motivations autodéterminées ont des effets très différents de celles qui ne le sont pas et peuvent par exemple être clairement prédictives du niveau d'apprentissage ou de la persistance (Deci & Ryan, 2000). Comme ont pu le montrer différentes recherches en formation pour adulte (Carré, 2001 ; Vonthron, Lagabrielle & Pouchard, 2007 ; Lagabrielle, Vonthron & Pouchard, 2008), cette théorie motivationnelle est donc d'un grand intérêt pour expliquer l'engagement en formation.

Intérêt et limites des besoins en formation

Cependant, bien que les questionnaires s'appuient sur des motifs, dans le cadre de la formation pour adulte c'est plutôt le terme de « besoin » qui est largement utilisé. Cette utilisation, d'un point de vue historique, se comprend assez bien puisque les premières théories de la motivation s'appuyaient sur ce même concept (Fenouillet, 2008, 2009). Quand on voit l'évolution des théories motivationnelles depuis les années 50, on peut cependant se demander si l'utilisation de ce concept se justifie encore aujourd'hui dans le cadre de la formation pour adulte ?

Dans la pratique, demander aux salariés leurs besoins en formation, revient à faire la liste des raisons ou motifs qu'ils auraient à suivre telle ou telle formation. Liste qui semble très peu en rapport avec le concept de besoin, du moins dans sa conception moderne.

Outre son ancienneté, le recours quasi systématique à ce concept dans le cadre de la formation s'explique peut-être également par sa facilité d'utilisation. En effet, contrairement à beaucoup de concepts psychologiques, le besoin repose sur une idée principale qui est facilement compréhensible des spécialistes comme des non-spécialistes de la question : le manque. Le *Trésor de la langue française* (2008) définit le besoin de la façon suivante : situation de manque ou prise de conscience d'un manque. Cet état de manque est si perceptible, en ce qui concerne la faim ou la soif par exemple, qu'il en est presque tangible. La chronicité de ces deux états permet facilement de les instaurer et c'est grâce à cette dynamique que les recherches sur le conditionnement ont pu rapidement avancer. Dans le cadre de la formation

pour adulte, la boutade qui consiste à dire qu'il est inutile « de vouloir donner à boire à un âne qui n'a pas soif » est souvent utilisée pour illustrer la nécessité de comprendre les besoins de formation des salariés.

En ce qui concerne l'utilisation des états de faim ou de soif par les théories du conditionnement, il importe de rappeler que ce n'est que dans un second temps, bien après, que les principes du conditionnement ont été avancés, que Hull (1943) a proposé une théorie explicative de ce dynamisme interne qu'il a nommé « drive ». Ce dernier s'appuie sur une vision homéostatique du fonctionnement physiologique pour lequel tout déficit dans les tissus organiques déclenche des mécanismes dont l'objectif est le retour à l'équilibre (Cannon, 1939). Hull (1943) a donc attribué à cette sensation de manque, que nous ressentons tous quotidiennement, une justification physiologique. Les travaux de Maslow (1943) s'appuient également sur cette notion de « manque » mais en la cantonnant au physiologique pour en proposer une extension qui s'appuie cette fois sur la satisfaction ; notion qui se retrouve encore actuellement dans différentes théories de la motivation (Deci & Ryan, 2002 ou Alderfer, 1972, par exemple). Comme le dit Maslow (1943), « (...) la satisfaction devient un concept plus important que celui de carence pour expliquer théoriquement la motivation, une fois que l'organisme est délivré de la domination plus ou moins relative du besoin physiologique, cela permet l'émergence d'autres objectifs plus ou moins sociaux » (p. 375, traduction libre). Cette distinction entre deux grandes formes de besoins est également présente chez Pittman & Zeigler (2007). Ils insistent sur le sens vital du manque présent dans la notion de carence physiologique.

Ils estiment que « certains besoins sont clairement requis, nécessaires et, sans eux, l'organisme cesserait à plus ou moins brève échéance tout simplement d'exister (...) les relations sexuelles cependant, bien que nécessaires à l'existence d'une espèce, sont des besoins dans le sens où elles sont fortement désirées et ont des bases biologiquement claires mais elles ne sont pas nécessaires à la survie de l'individu dans le même sens que peuvent l'être la nourriture, l'eau ou l'air (...) quand les théoriciens en psychologie (...) parlent des besoins humains basiques, ils ne mentionnent généralement pas le déficit organique mais plutôt le contrôle, la compréhension ou encore l'estime de soi. On peut se demander ce qui se cache actuellement derrière l'utilisation du terme de "besoin". Une possibilité est de considérer que des besoins basiques sont indispensables pour continuer d'exister ; le tout étant d'apprécier correctement l'échelle temporelle de cette possibilité, dont la mesure peut être estimée en termes d'année, de décennie, d'heure ou de minute en fonction du besoin considéré. » (p. 475, traduction libre). Pour ces auteurs, le besoin de relation sociale est particulièrement important au début de l'existence car ce sont les autres qui nous permettent de survivre. Nombreux sont ceux qui estiment qu'il existe, à côté des besoins physiologiques, des besoins psychologiques qui sont tout aussi indispensables à la survie et au développement de l'individu (Nuttin, 1991 ; Deci & Ryan, 2000 ; Krapp, 2005). Deci & Ryan (2000) rejoignent clairement cette distinction en estimant qu'il existe « deux traditions intellectuelles très différentes dans l'emploi que fait la psychologie empirique du concept de besoin (...) » (p. 228). Pour ces auteurs, la première tradition remonte à Hull (1943) avec sa conception des besoins physiologiques de base qui reposent sur le déficit des tissus non-nerveux. La deuxième trouve ses racines dans les travaux de Murray (1938) sur les besoins psychogéniques.

À l'heure actuelle, la définition du besoin reste clairement associée au manque et semble renvoyer davantage à une vision plus physiologique que psychologique. Paradoxalement, depuis le milieu de XX^e siècle, les recherches scientifiques ont permis d'établir que l'homéostasie ne peut expliquer la faim ou la soif (cf. Berridge, 2004 pour une revue). Ces recherches mettent également en évidence le fait qu'il est possible de dissocier la sensation de faim des impératifs physiologiques liés au manque (ce qui est particulièrement patent dans

l'anorexie). Différentes références théoriques estiment à ce titre que le manque n'est pas le mécanisme central qui permet d'expliquer des besoins pourtant simples comme la faim ou la soif (Rolls, 2005 ; Berridge, 2004). D'ailleurs, différents auteurs d'ouvrages ou d'articles de synthèse sur cette question, d'un point de vue physiologique et neurologique (Rolls, 2005 ; Berridge, 2004 ; Gorman, 2004), ne parlent pas de besoin pour qualifier le dynamisme des états de faim ou de soif mais de... motivation !

Actuellement, le concept de « besoin » se trouve dans une situation paradoxale. Alors que sa définition repose sur une base physiologique, les spécialistes de ce domaine lui préfèrent le terme de « motivation » et ceux qui l'utilisent encore, à l'image des concepteurs de dispositif de formation pour adulte, lui confèrent un sens qui s'est considérablement éloigné de cette notion de « carence » qui, en dernière analyse, se justifiait par la physiologie.

Ce paradoxe est lié au fait que si les chercheurs en psychologie ou en formation parlent encore de besoins physiologiques, ces derniers restent relégués au second plan. L'ambition de nombreuses théories motivationnelles réside dans la volonté d'améliorer la compréhension de la motivation au travers de la satisfaction de besoins psychologiques. La théorie de Maslow repose presque exclusivement sur le détail de ces différents besoins psychologiques. Pour autant, ces besoins psychologiques pour être validés par les différentes théories motivationnelles s'appuient sur les motifs qu'avancent les individus pour réaliser telle ou telle activité. Encore une fois, ce ne sont pas ces motifs qui représentent directement les besoins, ils n'en sont que l'émanation. La confusion entretenue actuellement entre le relevé de ces motifs d'engagement en formation et les besoins psychologiques introduit donc un trouble qui paraît préjudiciable à une utilisation à bon escient de la motivation en général.

Illustration d'une utilisation possible des théories motivationnelles

Il est important de noter que la question de la motivation dans le cadre de la formation pour adulte fait actuellement l'objet de deux questions relativement distinctes : l'une concerne l'engagement en formation et l'autre l'apprentissage.

La question de la motivation pour l'apprentissage en formation ne semble pas avoir fait l'objet de modélisation spécifique à la formation pour adulte. Dans ce domaine, les auteurs qui traitent de la formation utilisent volontiers les théories développées dans le monde scolaire.

Cependant, ce n'est pas cet axe de questionnement qui fait couler le plus d'encre lorsqu'il s'agit d'aborder la motivation en formation pour adulte mais celui de l'engagement en formation. Comme nous avons pu le voir plus haut, c'est principalement sous l'angle de contenus statiques et essentiellement à l'aide du concept de besoin, que la question de l'engagement en formation a été traitée.

S'il reste intéressant de questionner la motivation sous l'angle des besoins ou des motifs (par contre, le terme d'appétence ne semble pas être de la moindre utilité comme nous avons pu le voir précédemment), il semble dommage de ne pas utiliser tous les concepts motivationnels du même ordre (motif primaire et secondaire) pour questionner l'engagement en formation ainsi que l'apprentissage qui découle de cet engagement. Le modèle intégratif peut être utilisé pour guider le chercheur ou le praticien pour puiser dans le « presque trop » large éventail de modèles disponibles.

Dans cette perspective d'utilisation concrète, il est possible de citer quelques unes des différentes catégories conceptuelles, en spécifiant ce qu'elles pourraient apporter à la compréhension de l'engagement ou de l'apprentissage en formation, tout en illustrant cet apport à l'aide de quelques théories :

- Valeur : L'engagement en formation peut s'envisager sous l'angle de la valeur que revêt la formation pour le salarié. Le modèle de Vroom (1964) et les concepts

d'instrumentalité (qui peut se définir comme la probabilité que le résultat d'une formation produise un effet comme l'obtention d'une promotion) et de valence (qui peut se définir comme la valeur de cette promotion pour l'individu) représente une première approche. Schwartz (1994) en propose une autre basée sur ce qu'il dénomme les valeurs de base. Dans une étude relativement récente, Schwartz (2006) est arrivé à une nomenclature de 10 valeurs de base validées empiriquement au travers de 68 pays. Dans le cadre d'entreprises qui peuvent afficher des valeurs très différentes, la connaissance de ces valeurs de base peut sans aucun doute être utile pour comprendre la motivation des stagiaires de telle entreprise à suivre telle ou telle formation.

- But : Fishbach & Ferguson (2007) définissent le but comme une représentation cognitive d'un état final susceptible d'avoir un impact sur les évaluations, les émotions et le comportement. Le but que poursuit l'individu durant sa formation peut être analysé sous l'angle de différentes théories motivationnelles. Tout d'abord, de nombreuses recherches ont montré que la représentation de l'état final en tant que tel a un effet sur les efforts déployés par les individus pour atteindre cet objectif (Cosnefroy & Fenouillet, 2009). Dans cette acception, les buts contiennent des informations sur cet état final et permettent aux individus de déterminer les moyens (plan, stratégie, objets) à mettre en œuvre pour l'atteindre (Latham & Locke, 2007). Les buts représentent également la partie visible du projet si chère à Nuttin (1991). De plus, de nombreuses théories motivationnelles montrent que les buts induisent une orientation générale du comportement propre à chaque individu qui explique pourquoi certaines personnes vont systématiquement rechercher les challenges alors que d'autres vont par contre les éviter (Nicholls, 1984 ; Dweck & Legget, 1988 ; Elliot & Harackiewicz, 1996).
- Intérêt : Le concept d'intérêt est utilisé de longue date pour orienter les individus dans des métiers au plus proche de leurs préférences personnelles. La théorie de Holland (1966, 1997), directement issue du champ des intérêts professionnels, permet de décrire une structure de l'intérêt fortement ancrée dans la personnalité des individus. Par exemple, elle explique pourquoi certaines personnes sont attirées par les activités de groupe alors que d'autres vont davantage s'orienter vers de plus conceptuelles. Cette théorie pourrait donc être utilisée pour guider la construction des activités de formation. De même, les conceptions les plus modernes de l'intérêt peuvent expliquer l'effet des caractéristiques du matériel ou de la situation de formation. La théorie de Deci & Ryan (2002) explique que les contextes qui favorisent l'autonomie de l'apprenant et sa perception de compétence vont favoriser l'émergence de l'intérêt. Enfin, la distinction proposée par différents auteurs entre intérêt individuel et intérêt situationnel (Schiefele, 1991, 2009 ; Hidi & Harackiewicz, 2000 ; Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002 ; Krapp, 1999, 2002) peut s'avérer précieuse pour expliquer comment créer des situations d'apprentissage qui sont susceptibles d'être intéressantes pour le plus grand nombre. Ces différents auteurs proposent de différencier l'intérêt individuel de l'intérêt situationnel. L'intérêt individuel peut être défini comme une disposition stable dans le temps envers certains sujets ou domaines. L'intérêt situationnel est dépendant du contexte et est considéré comme un phénomène transitoire. Etre en mesure de tester l'intérêt individuel envers certaines thématiques (comme par exemple l'attrait envers les mathématiques présent uniquement chez certaines personnes) peut s'avérer utile lorsqu'elles font l'objet d'une formation. Cependant, indépendamment de l'attrait pour ces mêmes thématiques, les conceptions développées dans le cadre de l'intérêt situationnel expliquent sur quels éléments contextuels il est possible de jouer d'un point de vue cette fois plus pédagogique, pour augmenter l'intérêt d'une formation et ce quel que soit le type de formation.

- Estime de soi : Dans le contexte scolaire où les évaluations sont menées tambour battant, la question de l'estime de soi est centrale pour comprendre la motivation de l'élève. Un échec cuisant à une évaluation peut, par exemple, laisser une marque indélébile qui va durablement entamer la motivation d'un élève pour la chose scolaire. Dans le contexte de la formation pour adulte, les modèles motivationnels peuvent donc être d'un grand intérêt pour comprendre les difficultés que pose l'introduction de l'évaluation des connaissances. Pour la théorie de Nicholls (1984), l'estime de soi est liée à la perception de ses compétences. Le jugement sur soi-même est directement ou inversement lié à l'effort que fournit l'individu. Cette théorie montre que dans certaines situations, quand l'individu anticipe un échec lors de la compréhension ou de l'évaluation de ses connaissances, il a tout intérêt à faire le moins d'effort possible. En effet, pour son estime personnelle, la personne a tout intérêt à essayer un échec en ayant fait le moins d'effort possible. Donc, paradoxalement, quand les connaissances à acquérir sont difficiles (surtout quand la personne est novice dans le domaine), les apprenants peuvent être amenés à faire le moins d'effort possible dans la perspective de protéger l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.
- Emotion : Pour de très nombreux modèles motivationnels, il est indéniable que la motivation est liée à l'émotion. La théorie d'Atkinson (1964) fait de la fierté en cas de réussite et de la honte en cas d'échec, deux composantes majeures de la motivation humaine. Bandura (2003) estime que l'émotion, au travers des interprétations que fait l'individu des manifestations périphériques, a un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle. Dans une perspective purement darwinienne, Fredrickson (1998, 2001) propose une liste d'émotions tout en poussant plus loin le raisonnement évolutionniste. La théorie de l'élargissement constructif des émotions positives qu'elle propose postule que cinq émotions positives (joie, intérêt, satisfaction, fierté, amour) partagent le fait d'ouvrir momentanément le répertoire des actions et de la pensée de l'individu, et ce, de façon à construire ses ressources personnelles, que ce soit physiquement, psychologiquement ou physiologiquement. Dans cette perspective, les émotions positives acquièrent un sens du point de vue de l'évolution puisqu'elles permettent aux espèces de parfaire leur adaptation à l'environnement.
- Curiosité : Très proche de l'intérêt pour de nombreux auteurs, la curiosité a cependant fait l'objet de modélisations motivationnelles spécifiques qui peuvent être exploitées en formation notamment lors de la construction du matériel de formation. La théorie de Berlyne (1960) reste dans ce domaine encore actuellement incontournable. Il estime que tout ce qui concourt à augmenter le niveau d'activation/excitation peut avoir une incidence attentionnelle et d'orientation des réponses de l'organisme. Parmi les facteurs multiples susceptibles d'avoir un impact sur le niveau d'activation de l'organisme, Berlyne conceptualise différents éléments qu'il appelle des « variables collatives ». « (...) nous allons les appeler les variables collatives, car pour les évaluer, il est nécessaire d'examiner les similarités et les différences, les compatibilités et les incompatibilités entre les éléments, entre un stimulus présent et des stimuli qui ont été expérimentés précédemment (nouveau et changement), entre un élément d'un pattern et les autres éléments qui l'accompagnent (complexité), entre différentes réponses activées simultanément (conflits), entre des stimuli et des attentes (surprises), ou entre des attentes excitées en même temps (incertitudes) » (Berlyne, 1960, p. 44, traduction libre).
- Contrôle : Dans le cadre du modèle intégratif le contrôle est présent sous deux aspects. D'une part comme un motif, la recherche de contrôle, et d'autre part comme une prédiction, l'attente de contrôle. La recherche de contrôle est ce qui motive clairement l'individu pour Pittman & Pittman (1980), puisqu'ils montrent que lorsque

l'individu perd le contrôle, il aurait tendance à formuler davantage d'attributions pour chercher, expliquer et éventuellement retrouver ce contrôle qu'il a perdu. Les connaissances représentent un moyen évident qui répond à cette recherche de contrôle. L'expectation de contrôle pour sa part, si elle n'est pas une condition suffisante pour expliquer la motivation, en reste néanmoins un élément central. Les recherches sur la résignation apprise (Maier & Seligman, 1976) montrent que si l'individu ne pense plus pouvoir contrôler le résultat de ses actions il cesse d'agir, se résigne. Si dans le cadre scolaire, ce modèle peut permettre d'appréhender l'échec scolaire, dans le monde de la formation il pourrait s'avérer des plus utiles pour comprendre les publics qui subissent un chômage de longue durée. Le modèle de la résignation apprise explique très bien pourquoi, dans ce contexte particulier, l'individu (après des mois ou même des années d'actions menées en vain pour sortir de sa situation) peut se montrer totalement apathique en formation.

- Intention : Les théories motivationnelles font rarement appel à l'intention qui se trouve généralement associée à l'action de la volonté et donc à la volition. Cependant, ce concept peut s'avérer utile pour comprendre pourquoi, dans certains cas, l'individu agit conformément à ce que laissent prévoir les diverses incitations externes comme celles présentes dans l'environnement alors que, dans d'autres situations, soit sa volonté s'y oppose, soit elle s'avère trop faible pour mettre en œuvre l'action adéquate. Dans le cadre de la formation pour adulte, les théories de l'action raisonnée (Ajzen & Fishbein, 1980) et du comportement planifié (Ajzen & Albarracín, 2007) ont déjà montré l'intérêt qu'elles pouvaient avoir pour comprendre l'engagement en formation (Von Thron et al., 2008).

Il est difficile de lister toutes les possibilités qu'offrent les théories motivationnelles pour aider à comprendre l'engagement ou l'apprentissage en formation pour adulte. Cependant, les quelques exemples exposés peuvent permettre au lecteur de saisir le potentiel qu'il y aurait à se saisir de l'une ou l'autre de ces théories (malheureusement trop brièvement exposées au vu de leurs richesses respectives).

Pour terminer, il convient de remarquer que si l'engagement en formation est sans aucun doute une problématique spécifique à la formation pour adulte, il pourrait également s'avérer intéressant de considérer certains aspects de l'apprentissage en formation sous le même angle. Dans cette optique, il serait souhaitable d'étendre le questionnement spécifique de la motivation en formation en ne la limitant pas uniquement à la problématique de l'engagement. En effet, si les différents modèles motivationnels issus du monde scolaire peuvent s'adapter aux questions de la formation pour adulte, il reste qu'il s'agit cependant d'un contexte très particulier. L'évaluation représente sans aucun doute l'une de ces particularités. Alors que dans le cadre scolaire les apprenants font l'objet d'une évaluation systématique, constante et n'ont pas voix au chapitre pour évaluer leur dispositif de formation, c'est l'inverse qui est la règle en formation pour adulte. L'impact de l'évaluation sur la motivation est loin d'être négligeable comme nous avons pu le voir précédemment concernant l'estime de soi. Dans la mesure où les adultes en formation sont finalement très peu évalués dans le cadre de leur formation mais participent fréquemment à l'amélioration de leur dispositif de formation, il serait nécessaire de mesurer l'impact de cette spécificité sur des motifs secondaires comme l'estime de soi ou la perception de contrôle pour ne prendre que ces deux exemples.

Enfin, nous n'avons abordé ici la motivation que sous un angle relativement restreint, celui des motifs primaires ou secondaires. Le modèle intégratif montre assez clairement que de plus en plus la motivation est envisagée comme un processus. Les recherches sur la formation pour adulte devraient davantage s'orienter vers une conception de la motivation non pas basée sur

Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.

un facteur ou un autre, mais sur une combinaison de facteurs qui seraient à même d'expliquer la dynamique individuelle d'engagement en formation.

Bibliographie :

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological process that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545–561.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P.M. (2008). Motivation and volition in the course of action. In J. Heckhausen & H. Heckhausen, *Motivation and action*, Cambridge University Press.
- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. New York: Free Press. American Vocational Association.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 6, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton : Van Nostrand.
- Aubret, J., & Demouge, N. (2007). Orientation des adultes et formation tout au long de la vie. *Savoirs*, 4, 11-28.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Ajzen, I., Albarracín, D. (2007) Predicting and changing behaviour: A Reasoned Action Approach. In I. Ajzen, D. Albarracín & R. Hornik (Eds.) *Prediction and Change of Health Behavior*, Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Battistelli, A., Majer, V., & Odoardi, C. (1998). Une échelle pour évaluer la motivation dans la formation des adultes. *Psychologie du travail et des organisations*, 4, 226-234.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity*. New York: McGraw Hill.
- Berridge, K. C. (2004). Motivation concepts in behavioral neuroscience, *Physiology & Behavior*, 81, 179– 209.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. In E. Sigel, & K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4: Child psychology in practice (pp. 345–377). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, 136, 101-110.
- Bourgeois, E. (2008). Motivation et formation des adultes. in P., Carré & F., Fenouillet (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod.
- Boutinet, J.P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Education Permanente*, 136, 91-100.
- Brehm, J.W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Cannon, W.B., (1939). *The wisdom of the body*, New York : Norton.

Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.

Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. et Weick, K.E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*, New York, McGraw-Hill.

Carré, P. (Dir.) (2001) *De la motivation à la formation*, L'Harmattan.

Carré, P. & Fenouillet, F. (Dir.) (2008). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

Carver, C.S., & Scheier, M. F. (1982). Control Theory: A Useful Conceptual Framework for Personality-Social, Clinical, and Health Psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.

Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. in P., Carré & F., Fenouillet (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod.

Courney, S. (1992). *Why Adults Learn : Towards a Theory of Participation in Adult Education*. London : Routledge.

Crochard, M. (2007). Contribution à l'étude des liens entre engagement en formation et rapport au travail. *Savoirs*, 4, 49-60.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeb, S., Nakamura, J. (2005) Flow. In Elliot, A. J., Dweck, C. S., *Handbook of competence and motivation*, 598-608, The Guilford press, New-york, London.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The university of Rochester press, USA.

Dubar, C. (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris, Éditions ouvrières.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 2, 256-273.

Earley, P. C., & Perry, B. C. (1987). Work plan availability and performance : An assessment of task strategy priming on subsequent task completion. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 279-302.

Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Feertchak, H. (1996). *Les motivations et les valeurs en psycho-sociologie*. Armand Colin.

Fenouillet, F. (2003a). *La motivation*. Les Topos, Dunod.

Fenouillet, F. (2003b). *Motivation, mémoire et pédagogie*. L'Harmattan

Fenouillet, F. (2008). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. in P., Carré & F., Fenouillet (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod.

Fenouillet, F. (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest la Défense.

Fishbach, A., & Ferguson, M. J. (2007). The goal construct in social psychology, in Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (eds), *Social psychology : handbook of basic principle*, The Guilford Press, New York.

Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.

Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.

Frétigné, C. (2007) *L'appétence pour la formation. Une entreprise de rationalisation du flou*. Paris, Michel Houdiard Éditeur coll. « Essais ».

Frétigné C., & Lescure, E. de (2007), Sociologie et formation en France. Note de synthèse. *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 15, 11-55.

Galand, B.& Bourgeois, E. (Dir.) (2006) *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.

Gorman, P. (2004) *Motivation and emotion*. Routledge, New-york.

Heckhausen, H. (1986). Why some time out might benefit achievement motivation research. In J. H. L. van den Bercken, T. C. M. Bergen, & E. E. J. De Bruyn (Eds.), *Achievement and task motivation* (pp. 7-39). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational vs. volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11,101-120.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.

Holland, J.L. (1966). *The psychology of vocational choice, A theory of personality types and model environments*. Waltham-Mass : Toronto, London, Blaisdell.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Huber, V. L. (1985). Effects of task difficulty, goal setting, and strategy on performance of heuristic task, *Journal of Applied Psychology*, 70, 492-504.

Hull, C.L. (1943). *Principles of Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*. 47, 263-291.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, Values and Frames. *American Psychologist*, 39:4, 341-350.

Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23–40.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381–395.

Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (2 vols.). New York: Holt.

Lagabrielle, C., Vonthron, A.M. & Pouchard, D. (2008). Les motivations intrinsèques et extrinsèques à se former et leurs effets sur les conduites d'entrée et de maintien en formation professionnelle. *Carriérologie*, 11, 467-481.

Lambert, M. Marion-Vernoux, I., Sigot, J.C. (2009). Quand la formation continue : repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés. *Marseille, Céreq*.

Latham, G., & Locke, E. (2007) New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12 , 290-300.

Lewin K., Dembo T., Festinger L., & Sears P. S. (1944) Level of aspiration. In J. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the behavioral disorders* (Vol. 1). New York: Ronald Press, 1944.

Lewin, K. (1947a). Group decision and social change. In T. Newcomb, E. Hartley (Ed.), *Readings in Social Psychology*. New York : Holt.

Lewin, K. (1947b). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change ; *Human Relations*, 1, 5-41.

Maier, S.F., & Seligman, M.E.P., (1976). Learned helplessness : theory and evidence, *Journal of experimental Psychology : General*, 105, 3-36.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 370-393.

McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London : Methuen.

Merle, V. (2004). De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie, *Travail et Emploi*, 100.

Miner, J. B. (1993) *Role motivation theories*. Routledge, London.

Montlibert, C. (1968), Promotion et reclassement. Les élèves d'un centre d'enseignement par cours du soir à la recherche d'une promotion par un diplôme. *Revue française de sociologie*, 9, 208-217.

Mucchielli, R. (1981). *Les motivations*. Éditions PUF.

Murray, H. A. (1938) *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation : Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Midgley, A., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., Roeser, R. (1998) The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations, *Contemporary educational psychology*, 23, 113-131.

Nuttin, J. (1991) *Théorie de la motivation humaine*. Presses Universitaires de France.

Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M.E.P (1993). *Learned Helplessness : A theory for the age of personnal control*. Oxford University Press.

Pittman, T. S., & Pittman, Nancy L. (1980). Deprivation of control and the attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 377-389.

Pittman, T. S., & Zeigler, K. R. (2007) Basic human needs. in Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (eds), *Social psychology : handbook of basic principle*, The Guilford Press, New York.

- Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students, *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Rolls, E. T. (2005). *Emotion explained*. New York: Oxford University Press.
- Santelmann, P. (2007). Éditorial. *Savoirs*, 4, 7-9.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299–323.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 197–223). New York: Taylor Francis.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 42, 249–288.
- Tolman, E. C. (1925) Purpose and cognition: The determiners of animal learning. *Psychological Review*, 32, 285-297.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behaviour in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Trésor de la langue française (2008). *Édition en ligne*, retrouvé le 10/11/2008 à <http://www.cnrtl.fr/>
- Tversky. A., & Kahneman, D. (1986). Rational Choice and the Framing of Decisions. *The Journal of Business*, 59, 251-278.
- Tversky. A., & Kahneman, D. (1991). Loss Aversion in Riskless Choice: A Reference Dependent Model. *Quarterly Journal of Economics*, 107, 1039-1061.
- Tversky. A., & Kahneman, D. (1992). Advances in Prospect Theory: Cumulative Representation of Uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*; 5, 297-323.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349.
- Vonthron, A.M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2007). Les facteurs explicatifs des types d'intention de suivre une formation professionnelle continue. *Revue Psychologie du travail et des Organisations*, 13, 59-70.
- Vonthron, A.M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2008). Contribution du modèle du comportement planifié à la prédiction de l'entrée en formation professionnelle. *Revue Psychologie du travail et des Organisations*, 14, 43-54.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-7.

Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.