



**HAL**  
open science

## Influences des parcours de vie sur l'engagement d'apprenants en reprise d'études

Michaël Pirirot

► **To cite this version:**

Michaël Pirirot. Influences des parcours de vie sur l'engagement d'apprenants en reprise d'études. Education. 2019. dumas-02397332

**HAL Id: dumas-02397332**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02397332>**

Submitted on 6 Dec 2019

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

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

Copyright



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS**

***ESPE Centre Val de Loire***

**MÉMOIRE** présenté par :

**Michaël PIRIOT**

Présenté le : **LUNDI 23 SEPTEMBRE 2019**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Enseignement,  
de l'Education, de la Formation**

Discipline : Pratiques et Ingénierie de la Formation

**Influences des parcours de vie sur l'engagement  
d'apprenants en reprise d'études**

**Mémoire dirigé par :**

**Nathalie MAGNERON**, Maître de conférences en didactique des sciences - ESPE  
CVL - Université d'Orléans.

---

**Jury :**

**Arnaud Lacaille**, Formateur-docteur en psychologie et sciences de l'éducation -  
ESPE CVL - Université d'Orléans, Président du jury.

**Nathalie MAGNERON**, Maître de conférences en didactique des sciences - ESPE  
CVL - Université d'Orléans.

# SOMMAIRE

<b>Remerciements</b> .....	4
<b>I. Genèse du projet de recherche</b> .....	5-6
<b>II. Cadre de référence de l'étude</b> .....	7-17
1. Les apprenants en formation continue .....	7-10
1.1. L'entrée en formation : Le paradigme de l'« expectancy-value » ....	8-9
1.1.1. La value .....	8-9
1.1.2. L'expectancy .....	9
1.2. L'engagement de l'individu dans le processus d'apprentissage ....	9-10
2. Les conditions de la motivation .....	10-13
2.1. Les sources de motivation .....	11
2.2. Les perceptions spécifiques au contexte de formation .....	12-13
3. Problématique et hypothèses retenues en début de recherche .....	13-17
<b>III. Méthodologie</b> .....	18-27
1. Enquête numérique auprès des formateurs GRETA .....	18-19
1.1. Présentation des questions fermées .....	18
1.2. Présentation des questions ouvertes .....	18-19
2. Entretiens avec les apprenants .....	19-21
2.1. Présentation des apprenants .....	19-20
2.2. Les récits de vie .....	20-21
2.3. Recueil des récits de vie des apprenants .....	21-23
2.3.1. Avant les entretiens individuels .....	21-22
2.3.2. Pendant les entretiens individuels libres en janvier.....	22
2.3.3. Pendant les entretiens individuels directifs en juin.....	22-23
2.4 Analyse des entretiens individuels .....	23-27
2.4.1. Analyse des entretiens individuels au mois de janvier ....	23-27
2.4.2. Analyse des entretiens individuels au mois de juin .....	27
<b>IV. Regard des formateurs sur les apprenants</b> .....	28-32
1. Résultats obtenus sur les questions fermées .....	28
2. Résultats obtenus sur les questions ouvertes .....	28-30
3. Interprétation des résultats obtenus .....	30-32

<b>V. Regard des apprenants sur leur engagement en formation</b> .....	<b>33-58</b>
1. Sources motivationnelles à s'engager en formation .....	33-38
1.1. Vue d'ensemble des sources motivationnelles .....	33
1.2. Critères spécifiques quant aux sources motivationnelles .....	34-38
2. Obstacles motivationnels à s'engager dans la formation .....	38-43
2.1. Vue d'ensemble des obstacles motivationnels .....	38
2.2. Critères spécifiques quant aux obstacles motivationnels .....	39-43
3. Sources motivationnelles à poursuivre la formation au mois de janvier .	44-48
3.1. Vue d'ensemble des sources motivationnelles .....	44
3.2. Critères spécifiques quant aux sources motivationnelles .....	45-48
4. Obstacles motivationnels à poursuivre la formation au mois de janvier .	49-56
4.1. Vue d'ensemble des obstacles motivationnels .....	49
4.2. Critères spécifiques quant aux obstacles motivationnels .....	50-56
5. Sources motivationnelles à poursuivre la formation au mois de juin.....	56-57
6. Obstacles motivationnels à poursuivre la formation au mois de juin.....	57-58
<b>VI. Discussion</b> .....	<b>59-67</b>
1. Retour sur la question centrale et les hypothèses .....	59-63
1.1. Accompagner par la mise en place d'aides .....	59-60
1.2. Acquérir des compétences et être dans le <i>Care</i> .....	60-62
1.3. Informer au mieux pour réduire le stress .....	62
1.4. Instaurer un climat de confiance pour mieux avancer .....	62-63
2. Éléments de réponse autour de la question centrale .....	64-65
3. Impacts sur la formation .....	65-67
3.1. Evaluation de la satisfaction de la formation .....	66-67
3.2. Evaluation des apprentissages des apprenants .....	67
<b>VII. Conclusion générale et perspectives</b> .....	<b>68-70</b>
<b>VIII. Références bibliographiques</b> .....	<b>71</b>
<b>IX. Liste des figures et des tableaux</b> .....	<b>72</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>73-115</b>

## REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à remercier Madame MAGNERON pour son soutien et son accompagnement sans faille, tout au long de ce travail de recherche. Cela m'a permis de donner le meilleur de moi, et d'explorer des méthodes de travail qui n'étaient pas les miennes, enrichissantes tant bien sur le plan professionnel que sur le plan personnel.

Merci également à Madame DOYEN de m'avoir transmis des articles de recherche qui sont à la base de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Madame MAILLARD, coordinatrice GRETA pour la section MCAD (*Cf. Annexe 1 : Abréviations et définitions*), ainsi que Madame DUFOUR, formatrice au sein de la section, pour leur aide lorsqu'il a fallu organiser les entretiens individuels avec les apprenants, ainsi que lors de la collecte de documents ressources, nécessaires à la compréhension de ce travail de recherche.

Merci également à Monsieur POMMIER, professeur de Français et d'Histoire-Géographie au sein du Lycée Professionnel et Technologique du Château Blanc, à Châlette-sur-Loing, pour avoir relu ce dossier de recherche et m'avoir transmis de précieux conseils.

Enfin, je tiens à remercier les onze apprenants GRETA inscrits cette année au sein de la section MCAD, pour m'avoir fait confiance. Ils ont contribué à mener à bien ce projet de recherche.

## **I. GENÈSE DU PROJET DE RECHERCHE**

J'interviens depuis deux ans au sein des GRoupements d'ETAbissements (GRETA) du Loiret, en tant que formateur, au sein de la Mention Complémentaire Aide à Domicile (MCAD), diplôme de niveau trois. Je dispense, au sein du Lycée Professionnel et Technologique du Château Blanc, se situant à Châlette-sur-Loing (45120), des cours de « cuisine familiale ». Actuellement, quatre formatrices et moi intervenons au sein de cette formation.

Les formateurs intervenant au sein de la MCAD préparent de futurs professionnels à intervenir au domicile de familles (travaux ménagers), auprès d'enfants (garde à domicile), ainsi que de personnes en situation de handicap, âgées ou dépendantes (aide à la mobilité, aide-ménagère).

Comprendre ce qu'ont pu vivre et ce que peuvent vivre ces adultes en formation aboutira, en premier lieu, à identifier les sources motivationnelles conduisant ces derniers à s'engager en formation et, à contrario, les obstacles à la motivation influençant ces adultes à ne pas s'y engager. Cela permettra également, en second lieu, d'identifier les sources et les obstacles à la motivation agissant sur la poursuite de cette même formation, par ces apprenants.

Réaliser ce dossier de recherche, en lien avec ces apprenants, me permettra en parallèle de confirmer, ou d'infirmer, la perception que je peux avoir de ce que ces derniers peuvent vivre en dehors de cette formation. La remise en question de cette perception me permettra alors de modifier mes propres représentations initiales et donc, in fine, mes pratiques en tant que jeune formateur, tant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique.

A l'échelle de la formation, cela pourra également permettre de renforcer la mise en place des parcours individuels pour ces apprenants. Leur mise en place est primordiale car il va conditionner la réussite de ces derniers dans leur parcours de formation et, par la suite, dans leur nouvelle vie professionnelle ainsi que personnelle.

Dans ce cadre-là, nous pouvons alors poser la question centrale suivante : En quoi les sources motivationnelles ainsi que les obstacles à la motivation ont-ils un impact sur l'engagement d'adultes en reprise d'études ?

Afin de répondre à cette question nous allons, dans une première partie, décrire l'engagement de l'individu dans le processus d'apprentissage, puis définir ce qu'est la motivation pour, au final, identifier les sources motivationnelles, ainsi que les obstacles à la motivation influençant des adultes à s'engager au sein de la formation MCAD, puis influençant ces derniers à s'y impliquer.

## **II. CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉTUDE**

### **1. Les apprenants en formation continue**

D'après Boutinet (2004), le terme adulte peut être considéré comme une conquête sémantique d'un siècle d'évolutions de nos valeurs culturelles associées à l'âge, au genre, au sentiment de maturité et au lien social. L'individu suivrait donc un itinéraire, s'adapterait alors aux obstacles ou aux conflits qui entraveraient son chemin ce qui permettrait, au final, de le construire tant bien sur le plan personnel que professionnel.

Dès 1970, dans son ouvrage intitulé « *The modern practice of adult education, pedagogy and andragogy* », Knowles lança le concept de l'andragogie, « l'art d'enseigner à des adultes », permettant ainsi de différencier l'adulte apprenant du jeune apprenant. Ce concept permettrait alors d'identifier les caractéristiques propres de l'adulte en formation, qui sont les suivantes :

- Besoin de comprendre les raisons de son entrée en formation ;
- Besoin d'être perçu comme un individu capable de s'autogérer ;
- Besoin que ses apprentissages soient contextualisés, de ramener ce qu'il voit en formation à des problématiques qui lui sont propres ;
- Sensibilité plus importante aux facteurs de motivation intrinsèque qu'aux facteurs de motivation extrinsèque ;
- Formation d'un groupe plus hétérogène que les groupes de jeunes apprenants.

Selon Bourgeois et Nizet (2015), ce concept aurait toutefois ses limites. En effet, pour ces derniers, l'andragogie s'oppose à la pédagogie, ce qui sous-entend qu'un formateur ne pourrait pas appliquer des principes pédagogiques et que, inversement, un enseignant ne pourrait pas appliquer des principes andragogiques dans ses pratiques professionnelles, donc face à des enfants ou des adolescents, car ce concept ne pourrait leur convenir.

Pour ces derniers, le mouvement de *l'Éducation Permanente*, introduit en France par Schwartz, en 1969, serait alors bien plus adapté et ce, grâce à deux concepts clés qui sont : l'éducation permanente et l'éducation des adultes.



Ce mouvement a différents objectifs qui sont, d'une part, de favoriser et de développer chez les adultes en formation une prise de conscience des réalités de notre société, puis des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation et, enfin, des attitudes de responsabilité et de participation active.

Le profil du public visé mais également le fait que la formation part du vécu des adultes, de leurs besoins et de leurs attentes, caractérisent le mouvement de *l'Education Permanente*.

Dans ce fait, nous pouvons alors nous demander quels sont les facteurs qui vont influencer des adultes à s'engager en formation, dont les principes pédagogiques s'appuieraient sur le mouvement de *l'Education Permanente*.

### **1.1 L'entrée en formation : Le paradigme de l'« expectancy-value »**

Le paradigme de l'« expectancy-value » fut développé dans les travaux de Cross (1978), Viau (1994) et Barbeau (1993). La décision de s'engager en formation résulterait alors d'une interaction positive entre ces deux facteurs fondamentaux, centraux que sont la « value » et l'« expectancy ». Nous allons donc maintenant développer ces termes et identifier leurs impacts sur l'engagement d'adultes en formation.

#### **1.1.1. La value**

La « Value » ou « valeur » en français, correspond aux apports de bénéfices que l'adulte perçoit comme importants pour lui, à un moment donné de sa vie. Différentes successions de phases et donc, de changements, viennent alors rythmer la vie de cet individu :

- Des phases « naturelles de la vie », telles que le premier emploi, le mariage, les enfants, les premières responsabilités, la retraite, etc. ;
- Des phases accidentelles de la vie que sont la maladie, le décès, la perte d'emploi, le divorce, etc.

Dans le but de négocier au mieux les changements auxquels l'adulte est confronté à un moment donné de sa vie, ce dernier se donne des objectifs de vie, dont l'un des moyens d'y répondre est la formation.

Cet engagement en formation correspondrait alors à une réponse, une stratégie ou une dynamique identitaire dans laquelle l'individu serait engagé à un moment donné de sa vie, pour faire face à ce changement.

### **1.1.2. L'expectancy**

L'« expectancy » ou « attente » en français, correspond à l'espérance qu'à l'adulte de réussir dans la formation. Ce dernier sera alors mieux disposé s'il perçoit que la formation lui apportera des bénéfices et s'il estime ses chances de réussite forte. Si une de ces deux caractéristiques est absente, l'individu ne prendra alors pas le risque de s'engager en formation. Cette espérance prend également racine dans les caractéristiques du milieu social d'appartenance de l'individu et le lien qui peut donc être établi entre ce dernier et son environnement.

## **1.2 L'engagement de l'individu dans le processus d'apprentissage**

Apprendre c'est acquérir de nouvelles compétences, remettre en question ses conceptions, ses savoirs, ses savoir-faire familiers, ses croyances, en faire donc le deuil. Dans ce cadre-là, il est tout à fait habituel que l'individu résiste à l'acte d'apprendre car c'est, pour lui, un choix coûteux, tant sur le plan pratique, cognitif, mais également sur le plan affectif.

Certaines connaissances sont, de plus, bien plus liées que d'autres à son identité car elles sont associées à un modèle identitaire positif qui fait référence, ce qui va accentuer la résistance que va avoir cet individu lorsqu'il devra s'engager dans le processus d'apprentissage. Ce dernier devra donc accepter de les mettre au travail, et de relever le défi de leur transformation.

En début de formation, il n'est donc pas rare que l'individu ne s'engage pas. En effet, il ne s'implique pas au sein de la formation afin de préserver ses connaissances préalables et, pour se faire, met en place diverses stratégies cognitives.

Dans cette optique, un apprenant motivé sera persévérant, alors qu'un apprenant démotivé fera tout pour ne rien faire. C'est ce que l'on appelle la « stratégie d'évitement ». L'individu demandera des explications qu'il n'a pas besoin, fera répéter le formateur, etc. L'apprenant démotivé se limitera alors à utiliser des stratégies de mémorisation, comme se répéter régulièrement la définition d'un concept.

La persévérance tout au long de la formation doit donc s'accompagner d'un engagement cognitif, avec la mise en place de stratégies d'apprentissage.

Dans ce cadre-là, nous pouvons nous demander quelles sont les conditions motivationnelles qui vont permettre à un apprenant de rentrer dans un processus d'apprentissage. Qu'est-ce qui peut alors aider cet individu à prendre la décision de s'engager en formation, dont il a, au préalable, mesuré les coûts, tant sur le plan pratique, cognitif que sur le pan affectif ?

## 2. Les conditions de la motivation

La motivation est définie comme « le processus qui détermine comment l'énergie est utilisée pour satisfaire des besoins » (Pritchard et Payne, 2003). Pour qu'un individu soit motivé, ce dernier doit alors mobiliser des ressources internes et externes, afin de satisfaire une nécessité, à un moment donné de sa vie. Afin donc de satisfaire cette nécessité, l'adulte a la possibilité de rentrer en formation.

Selon Kaddouri (1994, 1996), il existerait six rapports qu'aurait l'individu à la formation, conditionnant la valeur et la signification attribuées par ce dernier à la formation :

- **Rapport de « Non-place »** : L'individu n'accorde pas sciemment de place à la formation ;
- **Rapport d'engagement** : L'individu accorde une place prioritaire à la formation, ou la formation est combinée à d'autres stratégies d'accomplissement ;
- **Rapport de désengagement** : L'individu abandonne une formation déjà commencée, par choix ou par contrainte ;
- **Rapport de contingence** : L'individu veut quitter une identité de chômeur, une situation, pour accéder à l'emploi, à l'identité de salarié ;
- **Rapport d'hostilité** : La formation est perçue par l'individu comme un obstacle, une source de perturbations ;
- **Rapport à construire** : L'individu ne perçoit pas immédiatement l'intérêt de la formation, élabore donc son projet de formation en cours de formation.

A noter qu'un même individu peut développer un de ces rapports, combiner plusieurs de ces rapports, mais également les faire évoluer dans le temps. Mais quelles sont alors les sources de motivation pour ces différents profils identitaires ?

## 2.1 Les sources de motivation

Selon Biggs et Moor (1981), il existerait quatre catégories de motivation que sont les :

- Motivations extrinsèques, telle que la mobilité socioprofessionnelle ;
- Motivations sociales ou gratifications sociales. Cette catégorie comprend les réactions d'approbation et de désapprobation d'autrui ;
- Motivations liées à l'accomplissement de soi, au sentiment de satisfaction personnelle. En effet, ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'individu qui comptent pour qu'il apprenne, mais bien celles qu'il pense avoir ;
- Motivations intrinsèques qui correspondent à la satisfaction du processus même de se former, d'apprendre. L'apprenant se fixerait alors des buts généraux ou intermédiaires.

La motivation se situerait donc entre l'individu et son environnement, mais dont la base commune, selon Dermol (1991, 1995), serait le sentiment de reconnaissance.

Selon l'enquête réalisée par Carré (2001), en formation, les personnes les plus éloignées du monde du travail (chômage de longue durée ou interruption de la vie professionnelle pour élever ses enfants), privilégient les motifs d'engagement en formation, tournés vers les contacts sociaux, alors que les personnes engagées dans la vie professionnelle conçoivent la formation comme un moyen d'accroître leur professionnalité. Un rapport triangulaire entre le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport au travail, éléments intra et interconnectés, permettrait alors à l'individu d'être motivé, ou non, à entrer en formation ou lors de son engagement en formation. Ainsi, il existerait deux types de ressources permettant de favoriser la motivation d'apprenants en cours de formation :

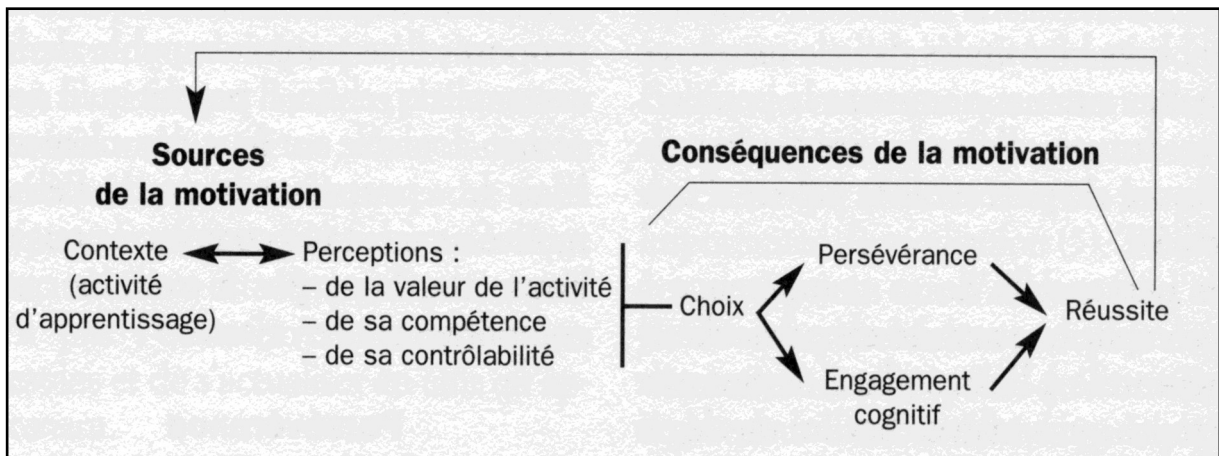
- Les ressources externes qui déterminent la façon dont les formateurs interagissent avec les apprenants (approche behavioriste) ;
- Les ressources internes qui correspondent au besoin intrinsèque d'apprendre et de s'épanouir en tant qu'être humain (approche humaniste).

Selon Bandura (1997), ce sont plutôt des perceptions spécifiques au contexte qui sont les sources les plus importantes de motivation.

## 2.2 Les perceptions spécifiques au contexte de formation

Il existerait donc trois types de perception que pourrait avoir un apprenant en cours de formation (**Cf. Schéma 1 : La dynamique motivationnelle**) :

**Schéma 1** : La dynamique motivationnelle



Source : « *La motivation, condition essentielle de réussite* », Viau, Rolland, 2004.

- **La perception de la valeur d'une activité** qui correspond au jugement qu'un apprenant porterait sur l'importance, l'utilité et l'intérêt d'une activité d'apprentissage. Selon Ames (1992), les apprenants démotivés n'auraient que des buts de performance (besoin d'avoir des notes élevées, besoin de reconnaissance et de félicitations), alors que, selon les travaux de Husman et Lens (1999), les apprenants aux aspirations claires et aux buts précis, seront plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité.

- **La perception de ses compétences à accomplir une activité.** L'apprenant, avant de commencer l'activité, évaluera ses capacités à accomplir l'activité. Les apprenants ayant une bonne perception de leur compétence, utiliseront des stratégies d'apprentissage plus élaborées, selon Bouffard-Bouchard et Parent (1991).

- **La perception du contrôle qu'exerce l'apprenant sur une activité.** Un apprenant qui ne fait que peu de liens et qui ne contrôle que peu ses apprentissages, ne fera que mémoriser. La réussite, lors d'une activité, sera alors une des sources de la motivation.

Lors de cette première partie, nous avons d'abord vu les motifs d'engagement de l'individu dans le processus d'apprentissage, puis ce qu'est la motivation et, enfin, identifier les sources motivationnelles permettant aux adultes de s'engager dans une formation, et de s'y impliquer. Nous allons donc maintenant identifier la problématique de cette recherche, ainsi que les hypothèses associées.

### **3. Problématique et hypothèses retenues en début de recherche**

D'après les chiffres fournis par l'INSEE en 2018, en France, 21% des 25-64 ans ne possédaient pas de diplôme, soit 6 734 161 personnes. De ce nombre, venait se rajouter, cette année-là, moins de 100 000 élèves qui sont sortis de l'école sans diplôme. On estime que 50% d'entre eux seront au chômage dans les trois prochaines années (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018). L'absence de qualification pour l'ensemble de ces adultes a donc un impact sur leur participation au monde du travail. De fait, parmi les personnes sans emploi en 2018, 16,2% d'entre elles n'avaient pas de diplôme, alors que le pourcentage de personnes sans emploi, ayant un niveau CAP, BEP ou BAC était de 9,7% (INSEE, 2018). C'est alors parmi ces 9,7% que nous allons retrouver les adultes en formation MCAD, inscrits cette année au sein du GRETA du Loiret. L'approfondissement des sources motivationnelles ainsi que des obstacles motivationnels à participer à une action de formation, pour ces adultes en reprise d'études, est donc important au regard de l'avancement des connaissances en éducation, mais également en neuroscience.

Peu d'études ont effectué des entretiens auprès des formateurs ainsi qu'auprès d'adultes en formation. Les recherches se concentrent essentiellement sur la motivation des élèves à apprendre (Barbeau *et al*, 1997 ; Viaud, 1996, 2000) ou la motivation d'adultes salariés à s'engager dans une action de formation (Bourgeois, 2009 ; Fenouillet, 2011). Nous pouvons alors en déduire, en plus de la question centrale présentée en début de dossier, la problématique suivante : quelles sont les sources motivationnelles ainsi que les obstacles à la motivation ayant un impact sur l'engagement, en formation, d'adultes en reprise d'études ?

Pour analyser les sources ainsi que les obstacles motivationnels à l'engagement d'adultes en reprise d'études au sein de la MCAD, cette étude s'appuie sur les travaux de Lavoie (2007), dont les recherches s'appuient elles mêmes sur les catégories conceptuelles proposées par Cross (1981) et développées par la suite par Darkenwald et Merriam (1982).

Ces catégories interdépendantes sont au nombre de quatre : institutionnelle, dispositionnelle ou psychosociale, situationnelle et informationnelle. De ces recherches, j'émet alors les hypothèses suivantes :

En premier lieu, **les situations de vie** propres à chaque adulte pourraient avoir un impact sur l'engagement de ces derniers en formation. En effet, le manque d'argent et les coûts découlant de la formation, trop élevés pour certains de ces adultes, seraient un frein à leur inscription. De plus, ces derniers préféreraient travailler plutôt que de s'engager en formation, car travailler constituerait une activité de survivance qui garantirait alors une source de revenus (PGF Consultant Inc, 1997). Le travail aurait donc un statut plus important que la formation, représentant alors l'autonomie et une forme de valorisation au regard des proches.

L'éloignement géographique peut être un frein à l'engagement d'adultes en formation, notamment pour ceux qui habitent en campagne, accentué par le fait qu'ils ne disposeraient pas d'un moyen de transport personnel ou bien que les transports en commun seraient rares, inexistantes ou onéreux.

Les charges et les impératifs familiaux empêcheraient les adultes de s'engager puis de poursuivre une formation (Cross, 1981 ; Hayes et Darkenwald, 1988 ; Long, 2002). Les femmes ayant des enfants en bas âge souhaiteraient davantage rester à la maison afin de s'occuper de leurs enfants et de les voir grandir. Partir en formation serait alors, pour ces dernières, vécu comme un abandon de leurs responsabilités familiales. A noter également que les pressions subies par certains adultes, notamment par des femmes, de la part d'un membre de la famille, seraient également un obstacle à l'inscription en formation. A contrario, Beder et Valentine (1990) indiquent que les responsabilités familiales peuvent être une motivation à s'engager, puis à poursuivre une action de formation.

Le manque de temps serait également un obstacle à l'engagement de ces adultes en formation. Ce manque de temps serait en réalité lié à l'utilisation qu'en font ces derniers (Rubenson et Xu , 1997). En effet, ce temps serait utilisé pour des priorités différentes que celle de se former.

En second lieu, **l'aspect psychosocial** propre à chaque adulte pourrait avoir un impact sur l'engagement d'adultes en formation.

La pratique limitée de la lecture et/ou de l'écriture ne serait pas une motivation pour ces derniers à s'engager en formation, afin de se perfectionner. Cela s'explique par le fait que ces adultes estimeraient avoir un bon niveau en lecture et en écriture, pour pouvoir fonctionner dans la vie quotidienne. Toujours selon les travaux de Lavoie (2007), la perception de faibles compétences en écriture et en lecture serait un frein à l'engagement en formation, à contrario des travaux de Long (2002), ou cette perception inciterait, au contraire, à s'engager en formation.

Selon Cross (1981), Beder (1990), PGF Consultants Inc. (1997), Long (2002), des expériences scolaires antérieures négatives seraient un obstacle à l'engagement en formation. Retourner en formation serait alors comme retourner à la source d'un éventuel échec. La peur de se retrouver dans cette même situation serait donc un obstacle à l'engagement d'adultes en formation. A noter également que la perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence peut également être un frein à cet engagement.

L'avancement en âge pourrait également être un obstacle à l'engagement en formation, car les adultes avançant en âge penseraient avoir moins de capacité, de facilité et de rapidité d'apprendre que de jeunes apprenants. En découlerait alors l'image qu'ils pourraient renvoyer d'eux à ces apprenants, ainsi que la discrimination liée à l'âge qui pourrait se développer.

Les recherches de Cross (1981) et de Rubenson (1983), montrent également que les retombées plus ou moins proches de la formation ont un impact sur l'engagement en formation. En effet, pour qu'un adulte s'engage en formation, il faut qu'il puisse satisfaire des besoins à plus ou moins long terme, ce qui correspond ici à l'expectancy-value, développée dans les travaux de Cross (1978), Viau (1994) et Barbeau (1993).

Toujours selon les travaux de Lavoie (2007), l'absence d'une culture de formation chez certains adultes et, plus particulièrement au sein de la cellule familiale, serait un obstacle à l'engagement en formation. Cette participation serait alors considérée comme étant une menace à la stabilité de la structure familiale.

En troisième lieu, **les informations transmises par les organismes de formation** pourraient avoir un impact sur l'engagement d'adultes en formation.



Le contenu des messages, notamment par l'utilisation de termes pédagogiques complexes, comme le mot « compétence », n'inciterait pas ces derniers à s'engager en formation. En effet, le souhait d'améliorer ou d'acquérir de nouvelles compétences ne serait pas une motivation à s'engager en formation (Lavoie, 2007).

Le vocabulaire et donc, les mots utilisés, serait également un élément qui influencerait le choix de certains adultes à s'engager, ou non, en formation. L'utilisation de termes peu appropriés amènerait alors ces derniers à ne pas se sentir concernés ou à ne pas vouloir s'y identifier ou y être affiliés.

Le manque d'informations significatives sur les formations existantes ainsi que sur les contenus des formations et leur organisation, est également un frein à l'engagement de ces adultes en formation. Cela concerne également le manque d'informations concernant les ressources matérielles, humaines et financières, pouvant faciliter l'engagement de ces derniers en formation.

En dernier lieu, **l'institution** pourrait avoir un impact sur l'engagement d'adultes en formation. De lourdes démarches administratives ainsi que des informations contradictoires lors de l'inscription, mais également lors de la formation, n'inciteraient pas à s'y engager plus loin. A noter que le déclassement en début de formation conduirait à un abandon de toute tentative de formation, avant même que cette dernière ne commence.

Les mesures de soutien à la formation trop restrictives seraient également un frein à l'engagement d'adultes en formation. En effet, le soutien financier serait primordial afin que ces adultes s'engagent en formation, comme indiqué dans les travaux de Quigley (1997) et de l'OCDE (2003). De plus, un cadre trop formel qui serait donc perçu comme étant trop rigide, serait un frein à l'engagement d'adultes en formation. Le contrôle systématique des retards et des absences en serait alors le point central.

Le contexte andragogique, notamment avec un nombre élevé d'apprenants au sein de la formation, provoquerait chez certains adultes en cours de formation, un sentiment d'abandon face à leurs apprentissages. En effet, cela serait la conséquence d'une formation qui serait peu encadrée et donc, d'un accompagnement peu présent. De plus, le fait d'avoir un nombre élevé d'apprenants de moins de 20 ans, viendrait accentuer cette hypothèse, car ces derniers auraient des comportements de désintérêt, d'indiscipline et de jugement envers les difficultés des autres.

La relation avec les formateurs serait également primordiale afin d'engager l'adulte dans un processus d'apprentissage. Ce dernier accorderait alors beaucoup d'importance sur les modes de transmission des connaissances. Ne pas tenir compte du vécu et des compétences acquises lors de différents emplois et/ou de différents stages démotiverait les apprenants en cours de formation. De plus, la réalisation d'activités en un temps donné et les cours magistraux viendraient accentuer cette hypothèse. L'évaluation est un autre point qui pourrait fragiliser l'engagement d'adultes en formation. Un regard positif sur les progrès et les efforts réalisés, ainsi que la mise en place d'évaluations formatives permettraient de renforcer l'estime de soi et donc, l'engagement de l'apprenant en cours de formation.

Toujours d'après les travaux de Lavoie (2007), l'obtention du diplôme ne serait pas suffisant pour motiver les adultes à s'engager en formation. Il faudrait en effet, pour motiver ces derniers, qu'ils puissent avoir, en amont de la formation, un projet professionnel bien défini. L'obtention du diplôme serait alors un moyen permettant d'accroître ses chances de trouver un emploi, après la formation terminée. Cela permettrait également, à certains apprenants, de poursuivre leurs études, toujours dans le cadre de ce projet professionnel.

Nous allons donc maintenant, dans une seconde partie, confirmer ou infirmer les hypothèses émises quant aux sources et aux obstacles motivationnels possibles, pour les apprenants de la formation MCAD, inscrits actuellement au sein du Lycée Professionnel et Technologique du Château Blanc, à Châlette-sur-Loing. (45120).

La prise en compte de ces sources et de ces obstacles à la formation permettrait alors, in fine, de renforcer la mise en place des parcours individuels pour ces apprenants et donc, rendre certaine leur réussite dans leur parcours de formation et, par la suite, dans leur nouvelle vie professionnelle, ainsi que personnelle.

## **III. METHODOLOGIE**

### **1. Enquête numérique auprès des formateurs GRETA**

Au gré de conversations informelles avec quelques formateurs, ces derniers m'ont fait part du manque de motivation des apprenants ainsi que des comportements et des attitudes néfastes qui en découlaient. Pour ces formateurs, ces apprenants venaient en formation pour des raisons d'ordre financier. Prendre en compte le regard de l'ensemble des formateurs sur les apprenants est alors important car il va permettre de vérifier si ce qui est dit lors de ces conversations informelles est partagé l'ensemble des formateurs, ou si ce regard est propre à quelques individus.

En premier lieu, une méthode quantitative fut donc mise en place dans le cadre de la contextualisation de ce dossier de recherche. En effet, un questionnaire d'une durée approximative de quinze minutes fut créé sur GOOGLE DOC (**Cf. Annexe 2 : Enquête numérique auprès des formateurs GRETA**), puis envoyé aux quatre formateurs qui interviennent actuellement au sein de la formation MCAD. En plus de ces derniers, ce questionnaire fut envoyé à deux anciennes formatrices, qui sont intervenues au sein de cette même formation jusqu'à l'année dernière (**Cf. Annexe 3 : Identifiants des formateurs de la section MCAD**). Le choix de questionner ces deux anciennes formatrices, ayant une expérience significative dans cette formation, me permettra d'avoir une vision plus large de la perception qu'ont les formateurs de ces apprenants.

La partie suivante détaille les questions présentes dans le questionnaire.

#### **1.1 Présentation des questions fermées**

##### **Q1 à Q4**

Ces quatre premières questions me permettent de voir les éventuels impacts du genre, de l'âge, de l'expérience des formateurs ainsi que de la durée d'enseignement sur les représentations que peuvent avoir ces derniers des apprenants.

#### **1.2 Présentation des questions ouvertes**

**Q5.** Dans quelle(s) spécialité(s) intervenez-vous ?

## **Q6 à Q9**

Les questions six à neuf permettent de recueillir les points de vue des formateurs sur les causes des attitudes et des comportements des apprenants, leurs évolutions et, ainsi, dégager différentes catégories d'apprenants au sein de cette formation. Ces questions permettent également d'identifier les outils que les formateurs ont mis en place, ou qu'ils pourraient mettre en place, afin de s'adapter aux comportements adoptés par ces apprenants.

## **Q10. Avez-vous des remarques ou des suggestions à me transmettre ?**

Cette dernière question permet aux formateurs de se livrer en tout anonymat et de venir enrichir les réponses apportées.

Après avoir recueilli les perceptions qu'ont les formateurs des apprenants, une méthode qualitative fut mise en place, afin d'explorer les parcours individuels des apprenants inscrits au sein de la formation, cette année, ainsi que de mieux comprendre le constat de ces formateurs. Des entretiens individuels libres et directifs furent donc mis en place, afin de compléter et d'approfondir les résultats obtenus à l'enquête numérique.

## **2. Entretiens avec les apprenants**

### **2.1. Présentation des apprenants**

Avant leur entrée en formation, ces adultes, tous inscrits au pôle emploi, ont participé à une réunion d'information concernant la Mention Complémentaire Aide à Domicile (MCAD), réunion organisée par le Groupements d'Établissements (GRETA) du Loiret, au sein des locaux du Pôle Emploi de Montargis (45120). Après cette réunion d'information, ces derniers ont réalisé des tests écrits, puis ont passé un entretien individuel avec les responsables de la formation. À l'issue de ces entretiens, onze apprenants (dix femmes et un homme), furent acceptés au sein de la formation, se déroulant actuellement au Lycée Professionnel et Technologique du Château Blanc, à Châlette-sur-Loing (45120) (*Cf. Annexe 4 : Conditions de travail et règles de fonctionnement en formation MCAD*). Ces apprenants sont âgés en moyenne de vingt-neuf ans (de dix-neuf ans à quarante-huit ans) et habitent dans les régions du gâtinais Est et du gâtinais Ouest. À noter également que deux apprenantes ont démissionné en début de formation, pour des raisons personnelles (rapport de désengagement selon Kaddouri (1994, 1996)).

Cette dernière fut alors remplacée par une autre apprenante, une semaine après que la formation a débuté. Dans le cadre de ce dossier de recherche, j'ai choisi d'utiliser les récits de vie car ils permettront de recueillir des données qualitatives. En effet, ces entretiens permettront de retracer la vie de ces apprenants et donc d'identifier, d'une part, leurs obstacles motivationnels et, d'autre part, leurs sources motivationnelles quant à leur engagement dans cette formation.

## **2.2 Les récits de vie**

Les récits de vie sont des outils sociologiques qui ont été utilisés dans les années vingt et trente à l'école de Chicago et apparu en 1976, en France, par Bertaux.

Les récits de vie sont donc des supports pour explorer les parcours individuels ou l'histoire de collectifs professionnels, institutionnels ou communautaires. L'intérêt réside précisément dans la capacité, à travers lui, à saisir les univers sociaux qui façonnent les identités, la manière dont ils se sont construits et le sens que leur attribue le narrateur. Deux moments clés sont identifiés dans les récits de vie.

En premier lieu, la reconstruction des différentes étapes de la vie du narrateur, ainsi que de la reconstruction de la trajectoire permettant d'amener ce dernier à les raconter, telles qu'il s'en souvient ou telles qu'il les juge. Il s'agira alors, par la suite, de l'inviter à analyser ces différentes étapes. Dans le cadre de cette recherche, cela a pour objectif d'obtenir, de la part des apprenants, de plus amples détails descriptifs sur les différentes étapes de leur parcours de vie.

En second lieu, l'identification du cercle social du narrateur. Cette seconde étape permet donc d'interroger le narrateur sur les liens entretenus avec les différentes personnes mentionnées dans son récit. Il s'agira alors de l'interroger notamment sur les personnes clés de ses réseaux exprimés, qui ont pu influencer, orienter, la construction de son parcours de vie. Ces individus correspondent aux « autres significatifs », développés par Bidart en 2008. Dans le cadre de cette recherche, cela a pour objectif d'encourager les apprenants à porter un regard critique sur leur passé et leur présent.

Les récits de vie partent donc du vécu subjectif lors d'un entretien oral. Lorsque le narrateur raconte sa propre histoire, il bénéficie d'une occasion privilégiée d'affirmer et de faire reconnaître une place et une identité singulière.

Le narrateur est alors auteur de son récit et lui donne du sens dans :

- L'appréciation de la démarche eu égard à son intention ;
- Le choix du mode d'élaboration du récit (oral, thématique, séquencé, ...) ;
- La décision de dire ou de ne pas dire tel ou tel événement de sa vie ;
- La manière d'organiser son récit (suivant un ordre chronologique ou non, valorisant les moments cruciaux ou attentif aux détails, ...) ;
- Le désir d'aller ou non au-delà de la seule récitation de son récit de vie. Il appartient en effet, au narrateur, de vouloir s'approprier son récit en faisant une analyse.

Mais quels sont alors les avantages et les inconvénients des récits de vie ?

Les récits de vie permettent de mieux comprendre comment les différents aspects de la vie du narrateur interagissent les uns sur les autres. A contrario, les récits de vie ont plusieurs inconvénients que l'on peut indiquer ci-après :

- Doit travailler sur un thème précis ;
- Les échanges peuvent être difficiles (timidité du narrateur, ce dernier peut ne pas vouloir ou omettre de raconter certains aspects de sa vie, etc.) ;
- Demande un travail important de retranscription et d'analyse.

## **2.3. Recueil des récits de vie**

### **2.3.1 Avant les entretiens individuels**

Il fut en premier lieu nécessaire de rencontrer l'ensemble des apprenants afin de leur exposer le but de ma démarche, le thème de recherche et de ce que j'en attendais. Lors de cette rencontre, il fut également nécessaire d'expliquer aux apprenants pourquoi je m'intéressais à eux, pourquoi réaliser des récits de vie, ainsi que les modalités du déroulement et de durée des entretiens individuels. A la fin de cette rencontre, les apprenants et moi-même avons convenu, sous forme d'un planning, la date, l'heure et l'endroit des entretiens pour chaque apprenant et ce, pour le mois de janvier (**Cf. Annexe 5 : Planning des entretiens réalisés en janvier 2019**) et pour le mois de juin (**Cf. Annexe 6 : Planning des entretiens réalisés en juin 2019**).

Les onze apprenants ont tous accepté de réaliser ces entretiens. L'endroit choisi pour interroger ces derniers au mois de janvier était un petit bureau qu'ils ne connaissaient pas, un endroit neutre, afin de ne pas créer d'interférences lors de nos échanges. A contrario, l'endroit choisi pour interroger ces apprenants, au mois de juin, fut la cuisine familiale, pour des raisons pratiques car cette salle était, d'une part, libre et, d'autre part, plus grande que le bureau où j'avais réalisé les entretiens au mois de janvier.

### **2.3.2 Pendant les entretiens individuels libres en janvier**

Une phrase d'introduction au début de chaque entretien individuel fut prononcée : « *Pouvez-vous me parler de vous, de votre parcours de vie en général et de la place de la formation MCAD dans celui-ci ?* ».

Lors des entretiens, un dictaphone pour enregistrer les entretiens, avec l'accord des apprenants, fut utilisé. Aucune prise de notes ne fut réalisée durant les entretiens, afin de ne pas créer d'interférences dans la communication.

Les apprenants ont donc raconté leur vie de manière globale (enfance, famille...). Cela leur a permis de s'exprimer en toute liberté en prenant l'initiative d'organiser leur récit de façon indépendante et d'exprimer ce qui leur tenait à cœur, afin donc de collecter, au final, un maximum d'informations. Chaque entretien individuel a duré entre vingt-cinq et cinquante minutes.

À la fin de chaque entretien, la suite du travail fut expliquée et un deuxième entretien (au début du mois de juin), validé pour chaque apprenant, cette fois pour identifier les évolutions éventuelles des sources motivationnelles et des obstacles. Ces entretiens ont été, par la suite, retranscrits (*Cf. Clé USB : Retranscription des entretiens du mois de janvier*).

### **2.3.3 Pendant les entretiens individuels directifs en juin**

Lors de ces entretiens, quatre questions furent posées, composant alors mon guide d'entretien :

1. Quels sont les éléments qui auraient pu vous empêcher de vous inscrire dans cette formation ?

Cette première question permet d'identifier les obstacles motivationnels à s'engager dans cette formation. J'ai souhaité intégrer cette question à ce guide d'entretien car ce sont des éléments qui ont été peu développés lors des entretiens du mois de janvier.

**2.** Depuis le mois de février, des éléments nouveaux vous empêchent-ils de suivre la formation dans de bonnes conditions ? Cette deuxième question permet d'identifier les évolutions possibles quant aux obstacles motivationnels, à poursuivre la formation, depuis le mois de janvier.

**3.** Depuis le mois de février, des éléments nouveaux vous motivent-ils à suivre la formation ? Cette troisième question permet d'identifier les évolutions possibles quant aux sources motivationnelles, à poursuivre la formation, depuis le mois de février.

**4.** Quelles solutions la formation pourrait-elle mettre en place afin que vous puissiez la suivre dans de meilleures conditions ? Cette dernière question permet d'identifier les solutions envisagées par les apprenants afin d'améliorer les conditions de travail dans lesquelles ils évoluent et donc, permettre une implication plus importante de ces derniers au sein de cette formation.

Chaque entretien individuel a duré entre deux et douze minutes. Ces entretiens ont été, par la suite, retranscrits (*Cf. Clé USB : Retranscription des entretiens du mois de juin*).

## **2.4. Analyse des entretiens individuels**

Deux grilles de lecture ont été réalisées à partir des travaux de Lavoie (2007), puis complétées à partir des entretiens du mois de janvier.

### **2.4.1 Analyse des entretiens individuels du mois de janvier**

En premier lieu, une grille d'évaluation des sources motivationnelles à s'engager dans la formation, puis à la poursuivre a donc été construite (*Cf. Annexe 7 : Grille de lecture évaluant la motivation des apprenants à s'engager en formation*). Dans cette grille se trouvent alors six catégories interdépendantes : situationnelles, psychosociales, sociales, liées aux apprentissages, informationnelles et institutionnelles.



Au sein de cette grille, toujours grâce aux travaux de Lavoie (2007), et aux entretiens menés au mois de janvier, ces six catégories ont été divisées en sous catégories, afin d'affiner l'analyse des entretiens individuels.

**1. Situationnelles** : Absence d'impératifs familiaux ; Acquérir de nouvelles compétences ; Capacité à gérer son temps ; Capacité à s'organiser ; Conditions matérielles favorables ; Lieu de formation proche du lieu d'habitation ; Nature et conditions de travail antérieurs favorables ; Obtenir un emploi ; Possède un moyen de locomotion personnelle ; Se qualifier via l'obtention d'un diplôme et / ou d'une certification ; Soutien du cercle amical et / ou familial et / ou d'un professionnel ; Subvenir aux besoins de sa famille ; Vécu personnel agréable.

**2. Psychosociales** : Capacité d'adaptation ; Détermination dans la réalisation d'objectifs malgré des obstacles ; Expériences scolaires agréables ; Perception positive de l'école et / ou de la formation ; Perception positive de soi au plan des apprentissages et / ou de l'intelligence ; Perception proche des retombés de la formation ; Présence d'une culture de la formation.

**3. Sociales** : Capacité à faire preuve d'empathie ; Capacité à s'occuper, à prendre soin des autres ; Retrouver du lien social.

**4. Liées aux apprentissages** : Aisance à la lecture ; Aisance à l'écriture ; Facilité dans certaines disciplines ; Présence de prérequis.

**5. Informationnelles** : Besoins et intérêts identiques à l'offre de formation ; Information significative sur le contenu et / ou l'organisation de la formation ; Vocabulaire positif utilisé lors de la présentation de l'offre de formation.

**6. Institutionnelles** : Accès à une aide financière ; Cadre de la formation souple ; Contexte andragogique favorable ; Démarches administratives simples ; Diversité des méthodes d'apprentissages mis en place en formation ; Finalités de la formation claires ; Intérêt pour les contenus d'enseignement de la formation et / ou les stages ; Lieu de la formation adéquate ; Mesures de soutien à la formation présentes ; Organisation et rythme de la formation appropriés ; Perception positive des formateurs ; Reclassement positif en début de formation.

Cette grille fut alors utilisée, pour chaque apprenant, une première fois pour identifier les sources motivationnelles à s'engager en formation, puis cette même grille fut utilisée une deuxième fois pour identifier les sources motivationnelles à poursuivre cette même formation.

Afin de remplir cette grille, ont été pris en compte les mots et termes utilisés par les apprenants ainsi que le nombre de fois où le critère motivationnel a été cité dans le récit de vie (nombre d'occurrences). Chaque apprenant possède alors deux grilles d'évaluation ayant comme base commune les mêmes catégories, ainsi que les mêmes sous-catégories.

En second lieu, une grille d'évaluation des obstacles motivationnels à s'engager dans la formation, puis à la poursuivre a été construite (*Cf. Annexe 8 : Grille de lecture évaluant les obstacles à la motivation des apprenants à s'engager en formation*). Dans cette grille se trouvent alors six catégories interdépendantes : situationnels, psychosociaux, liés aux apprentissages, informationnels, institutionnels et liés aux difficultés. Au sein de cette grille, toujours grâce aux travaux de Lavoie (2007), et aux entretiens menés au mois de janvier, les six catégories ont été divisées en sous catégories, afin d'affiner l'analyse des entretiens individuels.

**1. Situationnels** : Absence de locomotion personnelle ; Conditions matérielles défavorables ; Coûts découlant de la participation à la formation élevés ; Difficulté à s'organiser ; Eloignement géographique du lieu de formation ; Grossesse(s) antérieure(s) et/ou est actuellement enceinte ; Impératifs familiaux ; Manque de soutien du cercle amical et / ou familial et / ou d'un professionnel ; Mauvaise gestion de son temps ; Nature et conditions de travail antérieurs défavorables ; Vécu personnel éprouvant.

**2. Psychosociaux** : Absence de culture de formation ; Avancement en âge ; Difficulté à parler devant un auditoire ; Expériences scolaires éprouvantes ; Homme dans un groupe de femmes ; Jeune adulte à l'entrée en formation ; Perception lointaine des retombés de la formation ; Perception négative de l'école et / ou de la formation ; Perception négative de soi au plan des apprentissages et / ou de l'intelligence ; Peur de ne pas réussir les examens.

**3. Liés aux apprentissages** : Difficulté à écrire ; Difficulté à lire ; Difficulté dans certaines disciplines ; Difficulté dans l'utilisation de l'outil informatique ;

Prérequis absents ou fragiles ; Troubles « Dys ».

**4. Informationnels** : Ecart entre l'offre de formation et les intérêts et les besoins ; Manque d'information significative sur le contenu et / ou l'organisation de la formation ; Vocabulaire péjoratif utilisé lors de la présentation de l'offre de formation.

**5. Institutionnels** : Contexte andragogique peu approprié ; Déclassement en début de formation ; Démarches administratives lourdes / Ecueils administratifs ; Difficulté à trouver un stage ; Difficulté rencontrée lors de stages ; Finalités de la formation trop limitées ; Formalisme du cadre de la formation ; Lieu de la formation peu approprié ; Manque de diversité des méthodes d'apprentissage en formation ; Manque de sens donné au contenu d'enseignement ; Mesures de soutien à la formation trop restrictives ; Organisation et / ou rythme de la formation peu appropriés ; Perception négative des enseignants et / ou des formateurs.

**6. Liés aux difficultés** : Difficulté à s'adapter ; En situation de stress ; Epreuve un sentiment d'injustice ; Manque de confiance en soi ; Se décourage vite.

Cette grille fut alors utilisée, pour chaque apprenant, une première fois pour identifier les obstacles motivationnels à s'engager en formation, puis cette même grille fut utilisée une deuxième fois pour identifier les obstacles motivationnels à poursuivre cette même formation. Afin de remplir cette grille, ont été pris en compte les mots et termes utilisés par les apprenants ainsi que le nombre de fois ou le critère bloquant la motivation a été cité (nombre d'occurrences). Chaque apprenant possède alors deux grilles d'évaluation ayant comme base commune les mêmes catégories, ainsi que les mêmes sous-catégories.

À partir des onze entretiens individuels analysés grâce aux deux grilles d'évaluation, j'ai alors pu obtenir sur Excel, sur la base du nombre d'occurrences pour chaque catégorie, quatre simplexes par apprenant :

- **Simplexe 1** : Sources motivationnelles à s'engager en formation ;
- **Simplexe 2** : Obstacles motivationnels à s'engager en formation ;
- **Simplexe 3** : Sources motivationnelles à poursuivre la formation ;
- **Simplexe 4** : Obstacles motivationnels à poursuivre la formation.

Les quatre simplexes obtenus pour chaque apprenant se trouvent alors dans les annexes dix à vingt.

L'analyse de ces simplexes (**Cf. Clé USB : Analyse des entretiens individuels de janvier**), permettra de confirmer, ou d'infirmes, mes hypothèses de départ.

#### **2.4.2 Analyse des entretiens individuels du mois de juin**

Une méthode d'analyse différente a été utilisée pour les entretiens du mois de juin. En effet, ces entretiens directifs et non plus libres comme ceux du mois de janvier, sont basés sur quatre questions. Il ne s'agit plus ici d'indiquer le nombre d'occurrences pour chaque catégorie ainsi que pour chaque sous-catégorie, mais seulement de les identifier, afin de constater une possible évolution quant aux sources motivationnelles ainsi qu'aux obstacles, du mois de janvier au mois de juin.

Il s'agit alors de les identifier pour chaque entretien, puis d'en faire une analyse que l'on retrouvera dans la partie « Regard des apprenants sur leur engagement en formation ».

Nous allons maintenant, après avoir indiqué la méthodologie qui sera utilisée dans cette recherche, d'une part identifier le regard que portent les formateurs sur les apprenants puis, d'autre part, identifier le regard que portent ces apprenants sur leur engagement au sein de cette formation.

## **IV. REGARD DES FORMATEURS SUR LES APPRENANTS**

Sur les six formateurs sollicités, quatre d'entre eux ont répondu à ce questionnaire.

### **1. Résultats obtenus sur les questions fermées**

D'après les résultats du dépouillement des questionnaires (*Cf. Annexe 9 : Résultats obtenus sur les questions fermées du questionnaire*), nous pouvons observer que les formateurs(-rices) ayant répondu au questionnaire sont des femmes (100%), dont l'âge se situe entre 35 et 49 ans, avec une expérience dans cette formation se situant entre 1 à plus de 10 ans. 75% de ces formatrices interviennent ou sont intervenues toute l'année au sein de la formation et ce, de quelques heures à quelques jours par semaine.

### **2. Résultats obtenus sur les questions ouvertes**

Les résultats obtenus ci-dessous sont classés selon une catégorisation proposée par la formatrice F3, ayant la plus grande expérience au sein de cette formation (10 ans). Au regard de son expérience, j'ai alors choisi de garder ses catégories taxonomiques, car les termes utilisés par l'ensemble des formatrices pour caractériser les apprenants, partageant donc des propriétés communes, forment ces catégories taxonomiques.

**Tableau 1 : Catégories d'apprenants au sein de la formation pour les formatrices**

A l'entrée en formation	En formation		
	1 <sup>ere</sup> catégorie	2 <sup>eme</sup> catégorie	3 <sup>eme</sup> catégorie
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angoisse de retourner à l'école.</li> <li>- Timidité.</li> <li>- Doute sur leur capacité.</li> <li>- Manque de confiance.</li> <li>- Nervosité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avide d'apprendre.</li> <li>- Conscientieux.</li> <li>- Curiosité / Curieux.</li> <li>- Investis.</li> <li>- Volontaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doute sur la nécessité des contenus d'enseignement.</li> <li>- Pédants.</li> <li>- Peu ouverts à la discussion.</li> <li>- Prétentieux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agressivité.</li> <li>- Désintéressés.</li> <li>- Désinvestis.</li> <li>- Désinvoltes.</li> </ul>
Evolution positives	Evolution négatives		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Augmentation de l'intérêt.</li> <li>- Ecoute des conseils.</li> <li>- Entraide.</li> <li>- Ouverture vers les autres.</li> <li>- Prise de confiance.</li> <li>- Réajustement.</li> <li>- Remise en question.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucune évolution parfois / Pas de changement de comportements ou d'attitudes chez les apprenants.</li> <li>- Rester sur ses positions.</li> </ul>		

Afin d'identifier les causes des comportements et des attitudes des apprenants, perçues par les formatrices, j'ai utilisé les catégories conceptuelles proposées par Cross (1981), puis développées par Darkenwald et Merriam (1982), ainsi que les travaux de Lavoie (2007), dont les recherches sont à la base de mes hypothèses.

**Tableau 2 : Causes des comportements et attitudes des apprenants pour les formatrices**

Situationnelles	Psychosociales	Liées aux difficultés
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enjeu de la formation.</li> <li>- Les préoccupations extérieures.</li> <li>- L'histoire de vie / Les expériences personnelles et/ou professionnelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angoisse de ne pas réussir.</li> <li>- La confrontation aux avis différents, au groupe.</li> <li>- La différence d'âge.</li> <li>- Les mauvais souvenirs associés à l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angoisse des changements.</li> <li>- Manque d'assurance.</li> <li>- Manque de confiance en soi.</li> <li>- Stress.</li> </ul>

D'après les causes identifiées par les formatrices face à l'évolution des comportements et des attitudes des apprenants, quelles solutions sont mises en place ou envisagées par ces dernières ?

- **Solution institutionnelle**

Être plus attentif sur le recrutement afin de mieux cerner les motivations de chacun. En effet, comme l'a indiqué la formatrice F5, « *Ces pratiques sont positives que dans les situations ou les stagiaires ont finalisé leur projet et/ou la formation n'est pas un moyen administratif d'échapper au Pôle Emploi* ».

- **Solutions informationnelles**

- Différencier ses cours en fonction de chaque apprenant ;
- Communiquer le plus rapidement possible avec l'apprenant ;
- Être honnête et mettre en confiance les apprenants ;
- Instaurer une heure de vie de classe / des bilans de groupe ;
- Mettre rapidement les apprenants en pratique professionnelle ;
- Valoriser les observations et les questionnements des apprenants.

### Remarques ou suggestions complémentaires :

Voici une réponse apportée par la formatrice F3, permettant de compléter les réponses apportées par ses pairs, aux précédentes questions : « *Malheureusement, il n'y a pas de solutions miracles. L'attitude des uns et des autres dans un groupe influe forcément sur celui-ci* ».

### **3. Interprétation des résultats obtenus**

D'après les résultats obtenus au questionnaire, nous pouvons donc observer l'émergence de trois grandes catégories d'apprenants au sein des différentes promotions. Pour ce faire, j'ai choisi de garder les catégories taxonomiques proposées par la formatrice F3, car ils correspondent aux catégories perçues par l'ensemble des formatrices.

⇒ **CATEGORIE 1** : Les apprenants sérieux et investis.

Cette première catégorie s'apparente au **rapport d'engagement** qu'aurait l'individu avec la formation. L'individu accorderait donc une place prioritaire à la formation, ou la formation serait combinée à d'autres stratégies d'accomplissement (Kaddouri, 1994, 1996). Il s'agirait ici, pour l'ensemble des formatrices, d'apprenants avides d'apprendre, consciencieux, curieux, investis et volontaires.

⇒ **CATEGORIE 2** : Les apprenants peu ouverts au dialogue et à l'acquisition de nouvelles compétences.

Cette seconde catégorie s'apparente au **rapport à construire** entre l'individu et la formation. En effet, l'individu ne perçoit pas immédiatement l'intérêt de la formation, élabore donc son projet de formation en cours de formation (Kaddouri, 1994, 1996). Pour l'ensemble des formatrices, l'apprenant de la catégorie deux s'ouvrirait de plus en plus au reste de la promotion, ainsi qu'aux formateurs et trouve plus d'intérêt aux contenus d'enseignement et ce, au fil de la formation.

⇒ **CATEGORIE 3** : Les apprenants désintéressés et agressifs.

Cette dernière catégorie s'apparente au **rapport d'hostilité** qu'entretient l'individu vis-à-vis de la formation. Cette action est donc perçue par l'individu comme un obstacle, une source de perturbations (Kaddouri, 1994, 1996). Il s'agirait alors, pour l'ensemble des formatrices, d'apprenants hostiles, désintéressés et désinvoltes.

Les mauvais souvenirs de l'école, l'histoire de vie, les préoccupations extérieures, l'âge, le manque de confiance en soi, l'angoisse des changements, etc. seraient les sources des comportements et des attitudes des apprenants de la deuxième et troisième catégories, pour l'ensemble des formatrices. Ces dernières perçoivent alors trois grandes catégories d'obstacles à la motivation pour ces apprenants : situationnels, psychosociaux et liés aux difficultés. À aucun moment dans ce questionnaire, les formatrices n'indiquent d'aménagements, pouvant prendre en compte ces trois catégories d'obstacles motivationnels. Des solutions sont tout de même envisagées mais pour des obstacles qui seraient de l'ordre informationnel (être honnête et mettre en confiance les apprenantes, instaurer une heure de vie de classe, valoriser les observations et les questionnements des apprenants, ect.) et institutionnel (être plus attentif et mieux cerner les motivations de chacun lors du recrutement), sans jamais n'y faire référence lorsqu'on les questionne sur les causes possibles des comportements et des attitudes adoptés par ces apprenants, à la question six.

L'absence de changement de comportements ou d'attitudes chez certains apprenants est également observée par la formatrice F3 (« *Je n'ai pas constaté de changement de comportements ou d'attitudes chez les apprenants : les trois "types" de comportements ou d'attitudes sont présents, la répartition varie seulement en fonction des années* »). Vision également partagée par la formatrice F1. Cet état de fait est notamment remarqué pour les apprenants des catégories deux et trois car, contrairement aux apprenants de la catégorie une, ces derniers « doutent sur la nécessité des contenus d'enseignement » (formatrice F3 et F5), sont « désintéressés » (formatrice F3) et/ou « désinvestis » (formatrice F3). Attitudes donc qui mettent ces apprenants en situation de vulnérabilité, en particulier liée aux apprentissages.

Lors de l'analyse de ce questionnaire, nous avons pu observer que l'ensemble des formatrices catégorisent les apprenants dans trois groupes bien distincts. Le premier groupe où l'on retrouverait des apprenants investis, motivés, avides d'apprendre, ou la formation serait, au final, un moyen de concrétiser un projet professionnel bien défini en amont de la formation. S'en suit une deuxième catégorie d'apprenants qui rentreraient en formation sans projet professionnel défini mais dont les contours seraient plus nets au fil de la formation.



Peu ouvert en début de formation, ces derniers s'ouvriraient de plus en plus aux autres, prendraient également confiance en eux, se remettraient en question afin de progresser davantage. Enfin, une troisième catégorie est identifiée par l'ensemble des formatrices ou l'on retrouverait des adultes désinvoltes, désinvestis, désintéressés, « *arrivant dans la formation par nécessité, pensant qu'ils sont faits pour aider les autres et que leurs expériences personnelles face aux difficultés pourront les aider à réussir dans la formation* » (formatrice F3).

Mais alors, quels seraient, pour ces formatrices, les obstacles motivationnels des apprenants à s'engager en formation ? Il s'agirait alors des enjeux de la formation, les impératifs familiaux et les mauvaises expériences professionnelles et personnelles (obstacles situationnels), puis l'angoisse de ne pas réussir les examens, la différence d'âge et les mauvais souvenirs de l'école (obstacles psychosociaux) et enfin le manque d'assurance, de confiance en soi et le stress (obstacles liés aux difficultés). Aucune source motivationnelle, à l'engagement des apprenants dans la formation, ne fut identifiée par les formatrices.

Nous allons donc maintenant, dans une deuxième partie, identifier les sources motivationnelles ainsi que les obstacles à la motivation des apprenants d'une part, à s'engager dans la formation puis, d'autre part, à poursuivre cette même formation. Cela permettra alors, premièrement, de comprendre le constat des formatrices quant aux relations que peuvent avoir les apprenants avec la formation et, deuxièmement, de confronter les points de vue de ces dernières et des apprenants, quant aux sources et aux obstacles motivationnels à l'inscription de ces adultes en reprise d'études, ainsi qu'au plein investissement de ces derniers, au sein de cette même formation.

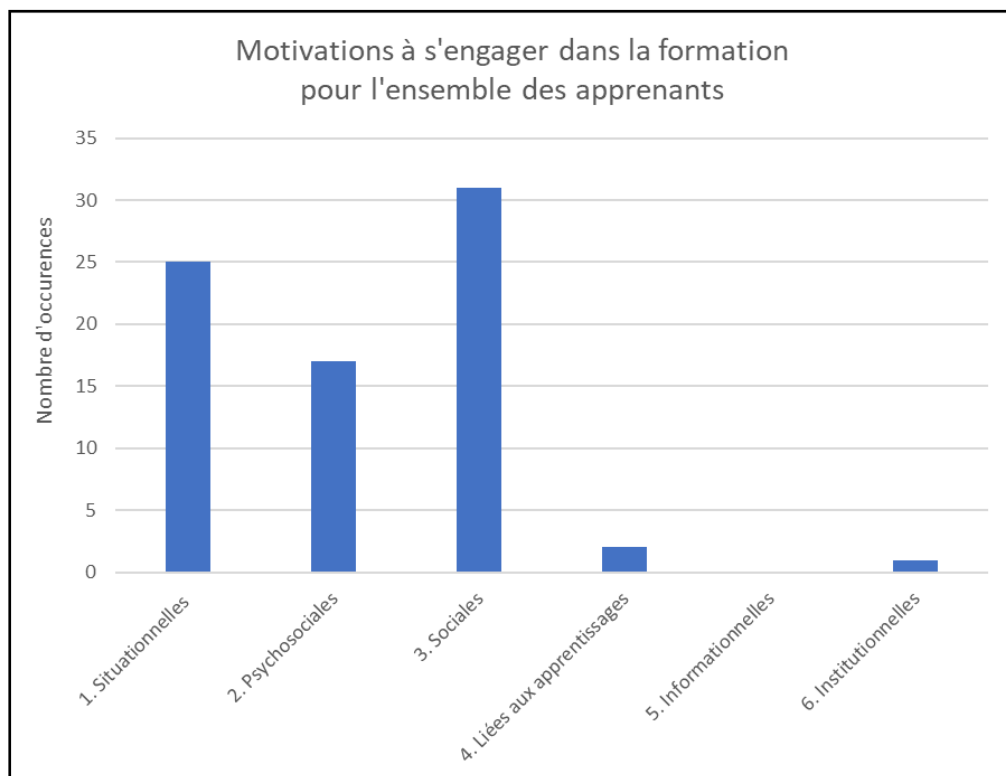
## V. REGARD DES APPRENANTS SUR LEUR ENGAGEMENT EN FORMATION

### 1. Sources motivationnelles à s'engager en formation

#### 1.1 Vue d'ensemble des sources motivationnelles

Le diagramme ci-dessous a été réalisé à partir des données de l'*annexe 21 : Résultats de l'ensemble des entretiens réalisés en Janvier 2019 : Motivations à s'engager dans la formation.*

**Diagramme 1 : Motivations générales des apprenants à s'engager en formation**



Nous pouvons observer, d'après le diagramme ci-dessus, que la première source motivationnelle à l'inscription des apprenants dans cette formation, est d'ordre social, avec un nombre total d'occurrences de 31. S'en suit une source motivationnelle d'ordre situationnel, avec un nombre total d'occurrences de 25, puis psychosocial (17), liées aux apprentissages (2) et enfin d'ordre institutionnel (1). Nous pouvons également observer que les informations transmises par les organismes de formation ne sont pas une source motivationnelle, pour ces apprenants, à s'engager dans cette formation, puisque le nombre total d'occurrences est de 0.

**Tableau 3 : Critères motivationnels des apprenants à s'engager en formation**

RANG	ITEMS	CRITÈRES D'ÉVALUATION	NOMBRE D'APPRENANTS (/11)	NOMBRE D'OCCURENCES
1	<b>Sociales</b>	Capacité à s'occuper, à prendre soin des autres	11	26
2	<b>Situationnelles</b>	Acquérir de nouvelles compétences	7	10
3	<b>Psychosociales</b>	Détermination dans la réalisation d'objectifs malgré des obstacles	4	10
4	<b>Situationnelles</b>	Se qualifier via l'obtention d'un diplôme et / ou d'une certification	3	4
5		Obtenir un emploi	3	3
	<b>Sociales</b>	Retrouver du lien social	3	3
6	<b>Psychosociales</b>	Capacité d'adaptation	2	4
7	<b>Situationnelles</b>	Conditions matérielles favorables	2	2
	<b>Psychosociales</b>	Perception proche des retombés de la formation	2	2
	<b>Liées aux apprentissages</b>	Présence de prérequis	2	2
	<b>Situationnelles</b>	Subvenir aux besoins de sa famille	2	2
8	<b>Sociales</b>	Capacité à faire preuve d'empathie	1	2
	<b>Situationnelles</b>	Soutien du cercle amical et / ou familial et / ou d'un professionnel	1	2
9			Absence d'impératifs familiaux	1
	<b>Psychosociales</b>	Expériences scolaires agréables	1	1
	<b>Institutionnelles</b>	Perception positive des formateurs	1	1
	<b>Situationnelles</b>	Possède un moyen de locomotion personnelle	1	1

Après avoir vu, dans la globalité, les sources motivationnelles à l'inscription des adultes dans la formation, nous allons maintenant identifier plus précisément les critères spécifiques motivant ces derniers à s'engager dans cette formation.

## 1.2 Critères spécifiques quant aux sources motivationnelles

Nous pouvons observer, d'après le *tableau 3 : Critères motivationnels des apprenants à s'engager en formation*, que le premier critère motivationnel à s'engager dans cette formation, pour la totalité des apprenants soit, onze adultes, est le fait de prendre soin des autres. Cette vocation trouve son origine dans diverses sources. Pour certains adultes, cela est le fait d'héberger ou de rendre régulièrement visite un grand-parent, afin de l'aider dans les tâches quotidiennes (« *Je lui faisais à manger, je lui massais les jambes avec de l'huile exprès, je la coiffais* » A1 / ligne 208). Pour la plus jeune des apprenants, cette origine trouve racine dans la perte d'un grand-parent (« *Un cas personnel aussi qui fait que je voulais faire cette formation, ma grand-mère qui est décédée, il y a bientôt 3 ans, le 28 janvier* » A1 / ligne 208). Enfin, pour la totalité des adultes, les expériences accumulées grâce à des stages ou des emplois antérieurs, que cela soit à domicile ou dans des structures, tels que des EHPAD, ont permis de développer, chez eux, leur capacité à aider et à prendre soin des autres (« *J'ai été aide à domicile, à l'ADAPA, où maman travaillait. Cela m'a confirmé le fait que j'aimais le contact avec les personnes, que j'aimais aider* » A11 / ligne 12). C'est cette caractéristique qui a permis de développer le sentiment d'amour et de don de soi chez ces derniers et donc, de conforter leur souhait de vouloir apprendre plus (« *C'était des gens qui avaient besoin d'amour* » A4 / ligne 82).

En effet, pour sept de ces dernières, le deuxième critère à l'inscription dans cette formation est de vouloir acquérir de nouvelles compétences afin d'aider au mieux les personnes au quotidien, notamment lors d'accidents (« *S'il arrive à une personne qui tombe, je veux savoir quoi faire tout de suite, maintenant et pas la mauvaise chose qui... soit plus grave. Donc c'est principalement pour ça que je fais la formation* » A7 / ligne 68). Un résultat qui vient contredire les travaux de Lavoie (2007) car, d'après ses recherches, le fait de vouloir acquérir de nouvelles compétences n'était pas une source motivationnelle à s'engager dans une formation, pour les adultes. Ces apprenants ont en effet envie d'apprendre les bons gestes, acquérir les bonnes postures à avoir afin de manipuler, au mieux, les usagers dans le but de ne pas leur faire de mal

*(« C'est un peu pour ça que j'ai fait la formation, pour acquérir les gestes et pour le bien-être de la personne » A4 / ligne 130).*

A noter également que la présence de prérequis est une source de motivation à s'inscrire dans cette formation pour deux apprenantes. Pour exemple, l'une des apprenantes évoque le fait d'avoir obtenu un diplôme dans le secteur sanitaire et social. L'inscription au sein de la MCAD est alors, pour elle, la suite logique de son parcours scolaire (*« Au lycée, on faisait la cuisine, l'entretien des locaux, l'entretien du linge et je me suis dit qu'avec le CAP, avec la formation, pour moi, ça suivait » A1 / ligne 230*). Des compétences alors travaillées dans leur dernière formation ou au sein de leurs anciens stages ou emplois et reprises au sein de la MCAD, leur permettent de se sentir plus confiantes et donc, les motivent à s'engager au sein de cette formation (*« Pour le lit au carré, c'était celui qui ferait le plus vite ou celui qui en ferait le plus pendant le temps du TP (...). On regardait l'heure : « C'est déjà l'heure, on a déjà tout fait, on a déjà tout fini, mais en plus, c'était l'heure de partir ». On n'avait pas vu le temps passer. On arrive à le faire tout en s'amusant, tout en gardant notre apprentissage, parce qu'il y a des choses que l'on va rajouter par-dessus (...) C'est sympa » A7 / ligne 434*). Cela est, de plus, renforcé par l'accompagnement de leurs anciens enseignants, lors de l'orientation, qui permet à ces adultes d'être informés au mieux quant aux éventuelles poursuites d'études (*« Ma professeure principale (...), m'a conseillée d'aller voir Pôle Emploi pour la formation MCAD » A1 / ligne 180*).

Pour quatre apprenantes, leur capacité à persévérer pour pouvoir suivre cette formation, malgré les possibles obstacles du quotidien, est une source motivationnelle à suivre cette formation (*« Même si j'avais le pied dans le plâtre, j'irais jusqu'au bout, même sachant que je ne l'aurais pas, parce que j'ai le pied dans le plâtre et que je ne peux pas faire mes stages. » A4 / ligne 320*). En effet, leur capacité à persévérer malgré les possibles difficultés et donc pour, au final, concrétiser leur projet professionnel, est un moteur motivationnel à suivre cette formation. Cette capacité à aller de l'avant est alors la genèse de leur motivation.

Pour trois de ces apprenantes, être maman au foyer afin de s'occuper de leurs enfants, ne leur permettait pas de développer une vie sociale. S'inscrire en formation est donc pour elles un moyen de rencontrer du monde, de retrouver du lien social (*« Rester à la maison c'est aussi la routine, c'est compliqué, on voit presque personne. Enfin, on s'isole vachement en restant à la maison » A8 / ligne 156 -*

« Je dis, maintenant, à mon tour, il faut que je reprenne ma vie, je veux retrouver ma vie de femme (...), j'ai perdu ma vie de femme » A4 / ligne 84). Au travers des stages qui seront réalisés au sein de la formation, cela leur permettra également de tisser un réseau professionnel nécessaire pour leur vie professionnelle future.

Ces apprenants, peu ou pas qualifiés dans le secteur sanitaire et social, souhaitent également obtenir une qualification reconnue via l'obtention d'un diplôme (« C'est pour ça que je suis venue ici, pour faire la formation, c'est surtout pour me qualifier par rapport à l'expérience que j'ai » A11 / ligne 80). Cela leur permettra, d'une part, de faire reconnaître auprès de futurs employeurs leurs années d'expériences dans le domaine, mais également d'évoluer professionnellement au sein des structures dans lesquelles ils travailleront. En effet, l'obtention de ce diplôme leur permettra de passer d'autres examens dans le but de devenir, par exemple, aide soignant(e).

Subvenir aux besoins de leur famille, surtout de leurs enfants est, également, une source motivationnelle à s'engager en formation car, via l'obtention de ce diplôme, leur salaire augmenterait davantage (« Il faut bosser, évoluer, pour avoir plus d'argent et pour pouvoir subvenir aux besoins de ma fille, c'est super important » A8 / ligne 358). Cela leur permettrait alors de s'inscrire en auto-école pour ceux qui n'ont pas le permis. Pour d'autres, cela leur permettrait de faire réparer leur voiture car pour ceux qui ont une voiture, ces dernières sont anciennes ou, pour ceux qui ne sont à l'heure actuel pas véhiculés, d'acheter une voiture.

A ce sujet, il ressort qu'avoir une voiture est un critère motivationnel à s'engager en formation, car sans ce moyen de locomotion et habitant loin du lieu de la formation, certains apprenants ne pourraient pas s'y rendre, ou se rendre jusque sur les lieux de stage. Les transports en commun étant alors absents de leur lieu d'habitation, ou étant rares (« Sachant que la formation, ben, ce n'est pas comme si que je pouvais venir à pied, puisque j'ai quand même... euh... presque 30 minutes de route, donc c'est compliqué. Quand c'est comme ça, donc... c'est vrai que la campagne, ce n'est pas bien desservi, non plus, par les bus. Je ne peux même pas dire que je prendrais un bus pour venir, ça ne serait pas possible, il faudrait que je fasse 8 Kilomètres à pied pour prendre le bus » A7 / ligne 402).

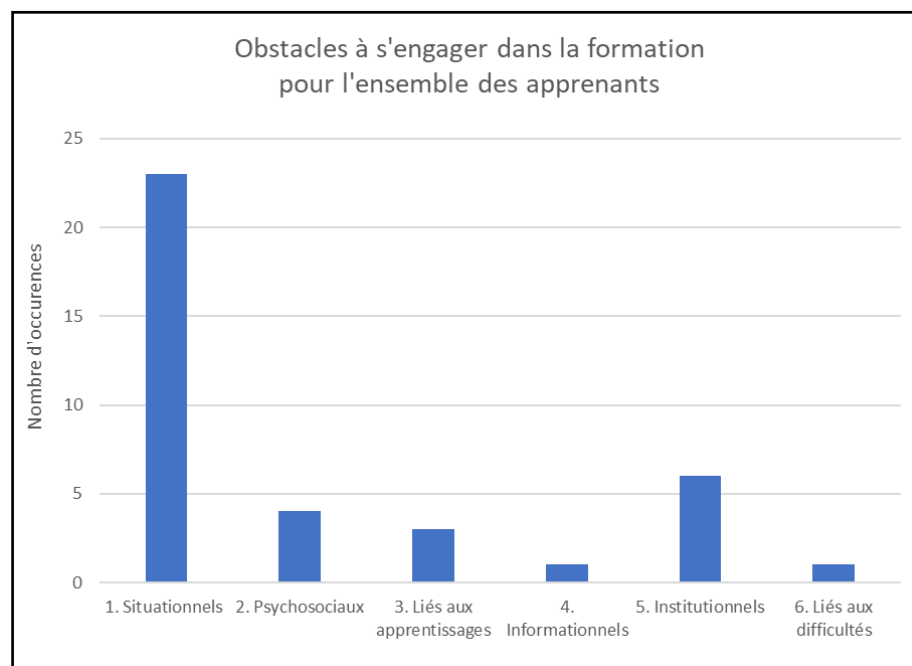
Nous venons donc d'identifier que le fait de s'occuper des autres via leurs vies professionnelle et personnelle, acquérir de nouvelles compétences afin de se perfectionner, leur capacité à persévérer, ainsi que la perspective d'une vie meilleure pour eux ou pour leur famille, sont des sources motivationnelles à l'inscription dans cette formation. Nous allons donc maintenant identifier, à contrario, les obstacles motivationnels à l'inscription dans cette même formation.

## 2. Obstacles motivationnels à s'engager en formation

### 2.1 Vue d'ensemble des obstacles motivationnels

Le diagramme ci-après a été réalisé à partir des données de l'*annexe 22 : Résultats de l'ensemble des entretiens réalisés en Janvier 2019 : Obstacles motivationnels à s'engager dans la formation*

**Diagramme 2 : Obstacles généraux des apprenants à s'engager en formation**



Nous pouvons observer, d'après le *diagramme 2 : Obstacles généraux des apprenants à s'engager en formation*, que le premier obstacle à l'inscription des adultes dans la formation est d'ordre situationnel, avec un nombre total d'occurrences de 23, puis institutionnel, avec un nombre total d'occurrences de 6, psychosocial (4), liées aux apprentissages (3), informationnel (1) et enfin liées aux difficultés (1).

**Tableau 4 : Critères bloquants les apprenants à s'engager en formation**

RANG	ITEMS	CRITÈRES D'ÉVALUATION	NOMBRE D'APPRENANTS (/11)	NOMBRE D'OCCURENCES
1	<b>Institutionnels</b>	Démarches administratives lourdes / Ecueils administratifs	5	5
2	<b>Situationnels</b>	Grossesse(s) antérieure(s) et/ou est actuellement enceinte	4	5
3		Vécu personnel éprouvant	3	6
4		Impératifs familiaux	3	5
5		Nature et conditions de travail antérieurs défavorables	3	4
6	<b>Liés aux apprentissages</b>	Difficulté dans l'utilisation de l'outil informatique	2	2
	<b>Psychosociaux</b>	Perception négative de l'école et / ou de la formation	2	2
7	<b>Situationnels</b>	Absence de locomotion personnelle	1	1
		Coûts découlant de la participation à la formation élevés	1	1
	<b>Liés aux apprentissages</b>	Difficulté à écrire	1	1
	<b>Situationnels</b>	Eloignement géographique du lieu de formation	1	1
	<b>Liés aux difficultés</b>	En situation de stress	1	1
	<b>Psychosociaux</b>	Jeune adulte à l'entrée en formation	1	1
	<b>Informationnels</b>	Manque d'information significative sur le contenu et / ou l'organisation de la formation	1	1
	<b>Institutionnels</b>	Perception négative des enseignants et / ou des formateurs	1	1
	<b>Psychosociaux</b>	Perception négative de soi au plan des apprentissages et / ou de l'intelligence	1	1



Après avoir vu, dans la globalité, les catégories d'obstacles motivationnels à l'inscription des apprenants dans la formation, nous allons maintenant identifier les critères spécifiques bloquant ces derniers à s'engager dans cette formation.

## 2.2 Critères spécifiques quant aux obstacles motivationnels

Au regard des résultats obtenus d'après le *tableau 4 : Critères bloquants les apprenants à s'engager en formation*, nous pouvons observer que le premier critère bloquant les apprenants à s'engager en formation, est le fait d'avoir de lourdes démarches administratives à effectuer. En effet, le fait par exemple, pour l'apprenante qui est arrivée dans la formation une semaine après les autres et qui, de ce fait, devait restituer tous les papiers d'inscription, en très peu de temps, était source de stress pour cette dernière (« *Ça a été épuisant (...), en peu de temps et là, il a fallu réfléchir de tous les côtés* » A4 / ligne 120) . Pour une autre apprenante, venant d'un pays étranger, le fait de remplir des documents administratifs dans le but d'obtenir sa carte de séjour et donc, pour pouvoir s'inscrire dans cette formation était, pour elle, également source de stress (« *Mais quand tu arrives, là, il y a le problème de carte de séjour. Donc, quand il y a un problème de carte de séjour et tout, qui rentre, il faut ramer, ramer, ramer...* » A8 / ligne 288) . Les écueils administratifs faits en amont de l'inscription sont également un frein à l'inscription en formation. En effet, pour un apprenant, ce n'est pas dans cette formation qu'il devait venir au départ. Après avoir confirmé avec sa conseillère Pôle Emploi, quelques semaines auparavant son entrée en formation, ce dernier devait donc se retrouver dans une formation d'aide à domicile mais dispensée par un autre organisme de formation (« *À la base, je ne devais pas être ici (...), je devais me retrouver à l'AFEC* » A6 / ligne 366). Ce n'est que lorsqu'il a reçu sa lettre d'inscription que ce dernier a alors vu que c'était au sein de la formation MCAD dispensée par le GRETA du Loiret qu'il était inscrit.

Il ressort des entretiens que les impératifs familiaux constituent des freins potentiels à s'inscrire en formation. Ces derniers évoquent notamment le cas d'un proche malade (« *Et puis, ben, la santé de maman, parce que, ben, je le sais très bien, elle a l'épée de Damoclès, on le sait tous. Elle a un traitement et du jour au lendemain, elle peut partir ou elle peut refaire un infarctus ou un arrêt cardiaque* » A11 / ligne 300), mais également l'absence éventuelle de garde pour leurs enfants (« *Quels seraient les éléments qui auraient pu vous bloquer, vous empêcher de venir en formation : « Ben... la garde de mes enfants, en fait » » A3 / ligne 2).*

Tout comme dans les travaux de Lavoie (2007), ces derniers préfèrent alors s'occuper de leurs enfants, surtout quand ils sont en bas âge, afin de les voir grandir, plutôt que de s'inscrire en formation. C'est alors, pour ces dernières, une difficulté de laisser leurs enfants en garde, pour pouvoir suivre une formation (« *Je me suis dit : « Je ne vais pas la voir grandir, je ne vais pas... je ne vais pas... enfin, je ne vais pas profiter d'elle, elle va être à la crèche, je vais presque la voir jamais. Enfin, je suis restée quatre mois avec elle avant de prendre cette formation-là, mais alors, quatre mois, c'est passé trop vite »* A8 / ligne 354). Cela est notamment accentué par le fait que le coût pour les faire garder représente, pour ces adultes, une somme importante à déboursier (« *À partir de 6 ans, il n'y a plus de remboursement donc ce n'était pas avantageux pour moi. Si, en plus, je devais payer la nounou de plein pot, enfin, ça coûte cher quand même »* A3 / ligne 156).

Les difficultés rencontrées lors des démarches administratives sont perceptibles pour ces apprenants, notamment lorsqu'il a fallu utiliser l'outil informatique. Sur les onze adultes, deux ont effectivement rencontré des difficultés lorsqu'il a fallu utiliser le site de Pôle Emploi afin de remplir des documents administratifs, en lien avec cette formation (« *Ma mère, elle a dit « Oh, ils ont tout changé », donc, c'était compliqué, parce qu'elle a l'habitude de l'ancienne version. La nouvelle, elle avait du mal »* A1 / ligne 138), ou lorsqu'il a fallu produire ou réactualiser certains documents, tels que le CV et la lettre de motivation (« *Ben, là, ce soir, il faut que vous rentriez, il faut que vous me fassiez votre lettre de motivation, CV, tout ça (...). J'ai appelé ma fille. J'ai dit : « Viens à l'aide de maman, parce que maman et les ordinateurs, ce n'est pas ça ! »* A4 / ligne 102). Pour ce faire, ces dernières ont donc demandé de l'aide à leur famille proche, tels que les parents ou les enfants.

Nous pouvons également observer, d'après ces résultats, que le fait de tomber enceinte et le fait d'avoir un ou plusieurs enfants à élever sont également des obstacles à l'inscription pour ces adultes, dans une formation (« *J'ai eu mes enfants et c'est vrai que j'ai arrêté pendant pas mal de temps, parce que j'étais en congé maternité »* A2 / ligne 64).

Le fait d'avoir un vécu personnel éprouvant est également un obstacle à s'engager en formation pour trois de ces apprenantes. En effet, le fait d'avoir un parent ayant une maladie grave, questionne ces dernières à s'engager en formation, notamment pour l'apprenante A11 (ligne 300).

Le fait également d'avoir un vécu professionnel là aussi, éprouvant, les freine à s'engager en formation car préférant démissionner de leur poste de travail et s'occuper de leurs enfants et/ou trouver un autre emploi, afin de subvenir aux besoins de leur famille, mais pas à retourner en formation (« *Après avoir eu ma fille, ben, ce n'était plus possible, je ne voulais pas y retourner, de toute façon, parce qu'il n'y avait aucune reconnaissance et je ne pouvais pas évoluer (...). Le client, il partait du principe que le client était roi et que... Enfin, voilà, ils n'étaient pas tous très sympathiques, quoi, comme les chefs* » A3 / ligne 72).

La perception de l'école et/ou de la formation est également un obstacle à la motivation pour deux de ces adultes, à s'engager en formation. Ce n'est pas la perception des enseignants qui en est la cause mais le lieu même. Pour ces apprenants, c'est le fait de retourner sur les bancs de l'école, qui est un facteur bloquant à l'inscription de ces derniers en formation, notamment pour ces adultes qui ont quitté le système éducatif il y a un certain nombre d'années. (« *À un certain âge, quand on n'a plus l'habitude, d'être au lycée, enfin, pas du tout, ce n'est pas vraiment un lycée, mais on est assis, quand même. Ça fait 4-5 ans qu'on n'y était pas et que là, que d'un coup, on reprend, oh, c'est très dur, très très dur* » A6 / ligne 484).

## ÉVOLUTION AU COURS DE L'ANNÉE

Il est à noter que l'apprenante A1 (ligne 2) et A8 (ligne 4), lors de l'entretien du mois de juin, ont indiqué toutes les deux que le fait de ne pas avoir le permis aurait pu être un frein. Afin de pallier cette situation, une des apprenantes est transportée sur le lieu de la formation, ainsi que sur les lieux de stage, par son papa, et l'autre apprenante prend les transports en commun. Pour ce dernier point, l'absence de transports pour les apprenantes A4 (ligne 2), A7 (ligne 4), ainsi qu'A10 (ligne 12) aurait pu également être un obstacle à l'inscription dans la formation. En effet, pour les apprenantes qui n'ont pas de voiture, ces dernières n'auraient pas pu se rendre sur le lieu de la formation, car ce dernier se trouvant trop loin de leur lieu d'habitation. Cela se vérifie notamment lorsque les transports en commun à proximité du lieu d'habitation sont absents, ou rares.

Il est intéressant de remarquer, tout comme dans les travaux de Lavoie (2007), que l'apprenant A7 lors de son entretien du mois de juin (ligne 4), a indiqué que s'il avait eu un travail, il ne serait pas venu dans cette formation.

En effet, le travail garantit une source de revenus qui est donc plus utile et plus essentiel que de se former. Le travail a donc, pour ce dernier, un statut plus important que cette formation. En lien avec cette information, deux apprenantes ont toutes les deux indiqué que les coûts découlant de la participation à cette action de formation, auraient pu être un frein à leur inscription. L'apprenante A1 (ligne 6), indique en effet que les coûts élevés du carburant afin de se rendre sur le lieu de la formation et sur les lieux de stage, ont été un frein à son inscription. En ce qui concerne l'apprenante A2 (ligne 4), le fait que cette aide soit inférieure au salaire perçu antérieurement aurait pu être un frein, si la formation avait duré plus de temps que les 9 mois actuels .

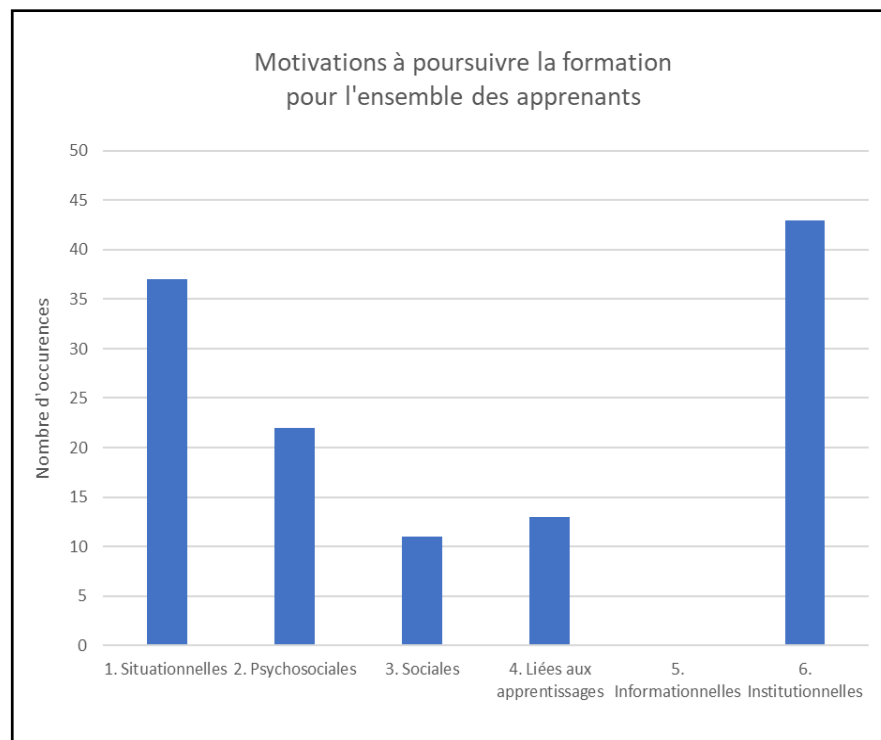
Nous venons donc d'identifier que les impératifs familiaux, notamment pour les adultes ayant des enfants ou des personnes âgées à charge, la complexité des démarches administratives, notamment lors de l'utilisation de l'outil informatique, le manque de clarté lors de l'entretien avec le conseiller Pôle Emploi, afin d'orienter les adultes dans telle ou telle formation, un vécu familial éprouvant, ainsi qu'une perception négative de l'école ou de la formation, sont des obstacles à l'inscription dans cette formation pour ces adultes. Lors des entretiens du mois de juin, sont également identifiés comme obstacle à la motivation, le fait de ne pas avoir de permis ou de moyens de transport proches du lieu d'habitation, les coûts découlant de la formation, ainsi que le fait de travailler, plus important ici que l'action de formation. Nous allons donc maintenant identifier les sources motivationnelles, ainsi que les obstacles à la motivation à poursuivre la formation, pour ces adultes en reprise d'études.

### 3. Sources motivationnelles à poursuivre la formation au mois de janvier

#### 3.1 Vue d'ensemble des sources motivationnelles

Le diagramme ci-après a été réalisé à partir des données de l'*annexe 23 : Résultats de l'ensemble des entretiens réalisés en Janvier 2019 : Motivations à poursuivre la formation.*

**Diagramme 3 : Motivations générales des apprenants à poursuivre la formation**



D'après le diagramme ci-dessus, nous pouvons observer que la première source motivationnelle, à poursuivre la formation, est d'ordre institutionnel, avec un nombre d'occurrences de 47, puis situationnel avec un nombre d'occurrences de 37, psychosocial (22), liées aux apprentissages (13) et enfin social (11). A noter qu'aucun critère informationnel n'est source motivationnelle à poursuivre la formation, pour l'ensemble des apprenants, puisque le nombre total d'occurrences est de 0.

Après avoir vu dans la globalité, les catégories de sources motivationnelles à poursuivre la formation, pour les apprenants, nous allons maintenant identifier les critères spécifiques qui motivent ces derniers à poursuivre cette même formation.

**Tableau 5 : Critères motivationnels des apprenants à poursuivre la formation**

RANG	ITEMS	CRITÈRES D'ÉVALUATION	NOMBRE D'APPRENANTS (/11)	NOMBRE D'OCCURENCES
1	Situationnelles	Soutien du cercle amical et / ou familial et / ou d'un professionnel	10	31
2	Liées aux apprentissages	Présence de prérequis	9	13
3	Psychosociales	Détermination dans la réalisation d'objectifs malgré des obstacles	8	18
4	Institutionnelles	Perception positive des formateurs	8	9
5		Contexte andragogique favorable	7	12
6		Intérêt pour les contenus d'enseignement de la formation et / ou les stages	6	15
7	Sociales	Capacité à s'occuper, à prendre soin des autres	5	6
8		Capacité à faire preuve d'empathie	4	5
9	Situationnelles	Acquérir de nouvelles compétences	3	3
10		Capacité à s'organiser	2	2
	Institutionnelles	Diversité des méthodes d'apprentissages mis en place en formation	2	2
11	Psychosociales	Capacité d'adaptation	1	3
	Institutionnelles	Organisation et rythme de la formation appropriés	1	3
12	Situationnelles	Absence d'impératifs familiaux	1	1
	Institutionnelles	Accès à une aide financière	1	1
		Lieu de la formation adéquate	1	1
	Psychosociales	Perception proche des retombés de la formation	1	1

### 3.2 Critères spécifiques quant aux sources motivationnelles

D'après les résultats obtenus dans le *tableau 5 : Critères motivationnels des apprenants à poursuivre la formation*, nous pouvons remarquer que le soutien du cercle familial, amical et professionnel est le premier critère motivant les apprenants à poursuivre la formation. En effet, lorsque les apprenants se démotivent, le soutien du conjoint et des enfants est primordial, notamment au niveau psychologique (« *Elle me fait : « Mais non, maman. T'es bonne en français, ne t'inquiète pas, tu vas y arriver, regarde, c'est toujours toi qui nous a dirigés en français et tout ça. Il n'y a pas de raison »*. Elle me fait : « *Tu n'auras... n'aies pas de doute »* » A4 / ligne 280). Les parents, grands-parents ainsi que les oncles et les tantes ont également un rôle important dans la motivation à poursuivre la formation, car ce sont eux qui aident matériellement ces adultes, notamment au niveau de la garde des enfants (« *Mon père il récupère les 2. Et mon beau-père il habite en face aussi. Donc voilà. Et j'ai mon frère qui habite à côté aussi. Donc, quand il n'y a pas les grands-parents, il y a toujours mon frère, avec tata, voilà, qui peuvent garder les enfants »* A3 / ligne 162). A noter également que les parents, ainsi que les beaux-parents, ont un rôle important quand il s'agit de prêter un moyen de locomotion, notamment lorsque la voiture de l'apprenant nécessite des réparations qu'il ne peut faire réaliser (« *On ne sait jamais quand est-ce qu'elle va dire : « Ben, aujourd'hui, je ne démarre pas »*. Après, c'est appeler les beaux-parents, qu'ils puissent me prêter une voiture, parce que c'est les seuls qui pourraient me prêter une voiture » A7 / ligne 398). Sans cette aide, ce dernier ne pourrait pas venir en formation. S'en suit le soutien des professionnels, au niveau des stages, notamment lors de la réalisation des dossiers qui seront présentés pour l'examen (« *Pour le dossier E3, j'ai eu du mal à me lancer dans le dossier, de savoir comment l'organiser, de savoir comment le former. J'ai eu beaucoup de mal à trouver mes situations, mais j'ai trouvé de l'aide et on m'a expliqué à peu près comment faire. Et vous l'avez trouvé où l'aide ? À Âge d'Or, grâce à une personne qui a fait aussi la formation MCAD et qui a eu sa qualification »* A8 / ligne 284). Sur l'ensemble des entretiens, le cercle amical n'a pas été cité comme étant une source motivationnelle à poursuivre cette formation.

Bien plus marqué lors de la formation qu'à l'inscription, la présence de prérequis est le deuxième critère motivant les adultes à poursuivre la formation. En effet, à la rentrée, ces adultes ne connaissent pas réellement le programme de cette formation et même, ne sont pas informés de toutes les disciplines s'y trouvant (« *Après, c'est pareil, je ne savais pas du tout qu'on allait faire de la cuisine.*

*De la cuisine, du ménage, tout ça, je ne pensais pas que ça faisait partie de la formation* » A3 / ligne 36). Lors de la présentation de ces contenus en début de formation, puis au fil de la formation, ces apprenants se sentent donc plus rassurés et gagnent confiance en eux, notamment lorsque des compétences travaillées en formation ont été acquises lors de divers stages et emplois. Ayant déjà acquis certaines compétences, ces adultes vont alors aider les apprenants un peu plus en difficulté (« *Moi, j'aide, quand je vois qu'il y a des difficultés et qu'on n'ose pas venir me demander* » A11 / ligne 204), ce qui va accentuer l'estime qu'ils ont d'eux et donc, les motiver un peu plus à poursuivre la formation.

Troisième critère, source motivationnelle de ces apprenants à poursuivre la formation, la capacité à persévérer malgré des difficultés, notamment liées à la charge familiale et à la charge de travail en formation (« *J'aime bien aller jusqu'au bout, même si, excusez-moi du terme, mais on va dire « Je me casse la binette », mais non, non, pour rien au monde j'arrêterai* » A4 / ligne 318). Au centre de ce critère se trouvent la forte volonté d'acquérir de nouvelles compétences, obtenir une qualification et, in fine, le souhait de subvenir aux besoins de la famille.

Le lien social est important pour ces adultes à l'inscription en formation mais également important pour la poursuivre. Cela se manifeste notamment par le lien créé entre les formateurs et les apprenants. En effet, des formateurs à l'écoute et présents pour ces derniers permettent aux apprenants de poursuivre la formation car ce sont, pour ces derniers, des aidants (« *Je l'adore ! (...). Je ne sais pas comment l'expliquer. Elle nous fait rire et on apprend. Enfin je trouve que c'est plus convivial, en fait, donc du coup, on apprend mieux, on est pas traité comme des enfants, et c'est bien* » A8 / ligne 406). Ce lien est également créé entre les apprenants eux mêmes. En effet, en cas de difficultés importantes, que cela soit en lien avec la formation ou même d'ordre personnel, le tissu de solidarité créée entre les apprenants permet, d'une part, de souder le groupe face aux difficultés et, d'autre part, de développer ou de maintenir la motivation au sein du groupe. L'entraide en dehors de la formation, lors des cours, des travaux pratiques, lors de la recherche des stages, mais également lors de la réalisation des dossiers pour la certification, fortifient la cohésion du groupe et donc, la motivation de chaque individu.



L'intérêt porté aux contenus d'enseignement permet également de motiver les apprenants, couplé au lien créé avec les formateurs, mais également aux méthodes d'apprentissage mises en œuvre par ces derniers. La motivation à poursuivre la formation est alors, pour ces derniers, basée sur la diversité des méthodes d'apprentissage, propre à chaque formateur (*« Madame D, c'est pareil, elle nous a fait un questionnaire qui est très bien, sur tout ce qu'on a vu depuis le début de l'année (...). Si on n'y arrive pas, on s'aide de notre classeur (...). On mémorise mieux quoi » A3 / ligne 326*).

A travers les contenus de la formation et les stages réalisés, la capacité à prendre soin des autres, mais aussi l'empathie sont deux éléments qui sont développés par ces derniers au sein de cette formation, surtout au niveau des stages. Le fait de travailler ces éléments va alors permettre de maintenir la motivation de ces apprenants lors de la formation et donc, permettre de la poursuivre, puisqu'ils sont à la base de leur futur métier, lui-même source de motivation.

Enfin, pour deux apprenantes, la capacité à s'organiser chez soi est une source motivationnelle à poursuivre la formation. Pour ces dernières, s'organiser permet alors de planifier les tâches à réaliser et donc, de se rassurer. Au final, s'organiser permettrait alors de ne pas se laisser dépasser par les impératifs familiaux et la charge de travail due à la formation (*« Si je commence à 9 heures, je vais me lever à 6 heures et demie (...). Et après, par contre, je m'active. Après je vais faire ma toilette, je m'habille, je réveille tout le monde (...), et là, ben, j'enchaîne tout ce qui est remplissage de machines à laver, remplissage du lave-vaisselle, les petits mots (...). J'arrive le soir, je fais mon linge (...), je le plie, je fais mes piles. Après je fais mon menu à la semaine, donc, j'éдите des menus sur Internet et je fais mon menu à la semaine (...). Le dimanche me sert beaucoup à cuisiner, parce que je prépare mes plats pour la semaine » A4 / 218*).

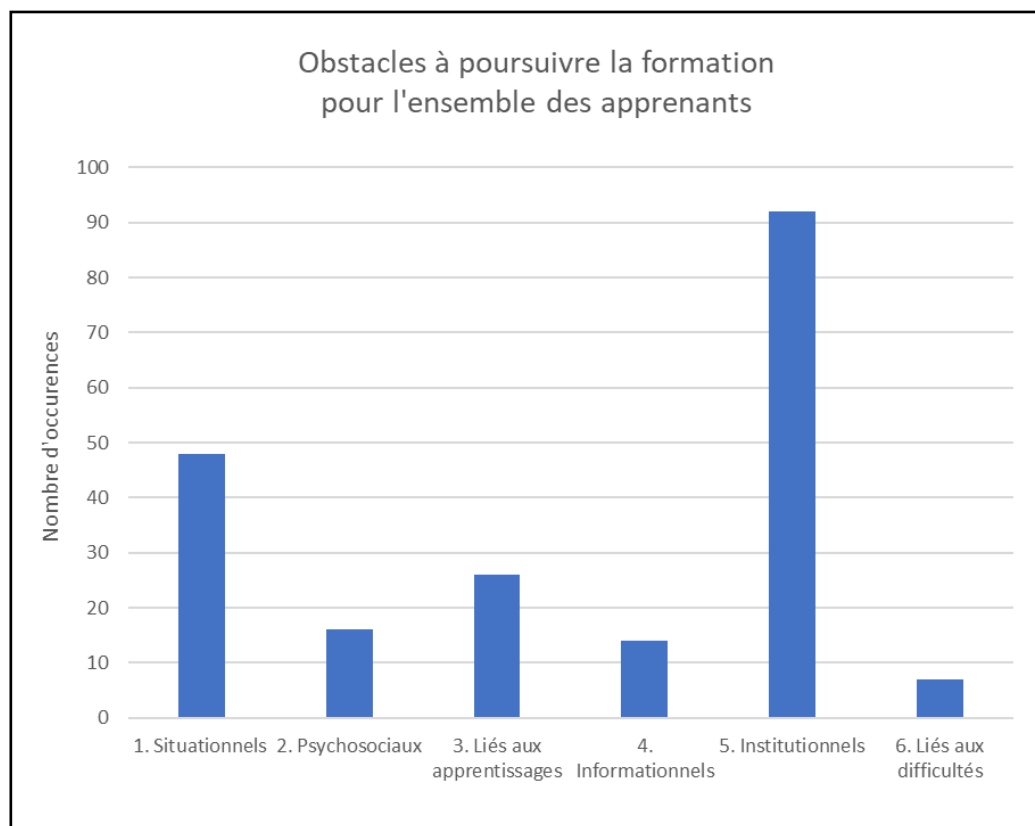
Nous venons d'identifier que le soutien des cercles familial, amical et professionnel, le lien créé entre les apprenants mais également entre les apprenants et les formateurs, les choix pédagogiques de ces derniers, la capacité à prendre soin des autres et l'empathie développées lors des stages et lors de la formation, ainsi que la capacité à s'organiser, permettent aux apprenants de persévérer afin d'obtenir la certification. Nous allons donc maintenant identifier, à contrario, les obstacles motivationnels à poursuivre cette même formation.

#### 4. Obstacles motivationnels à poursuivre la formation au mois de janvier

##### 4.1 Vue d'ensemble des obstacles motivationnels

Le diagramme ci-après a été réalisé à partir des données de l'*annexe 24 : Résultats de l'ensemble des entretiens réalisés en Janvier 2019 : Obstacles motivationnels à poursuivre la formation.*

**Diagramme 4 : Critères bloquants les apprenants à poursuivre en formation**



D'après le diagramme ci-contre, nous pouvons observer que le premier obstacle motivationnel à poursuivre la formation, pour les apprenants, est d'ordre institutionnel, avec un nombre d'occurrences de 92. S'en suivent des obstacles d'ordre situationnel, avec un nombre d'occurrences de 48, puis liées aux apprentissages (26), psychosocial (16), informationnel (14) et enfin liées aux difficultés (7).

Après avoir vu, dans la globalité, les catégories d'obstacles motivationnels à poursuivre la formation, pour les apprenants, dans la formation, nous allons maintenant identifier les critères spécifiques bloquant ces derniers à s'engager dans cette formation.

**Tableau 6 : Critères bloquants les apprenants à poursuivre la formation**

RANG	ITEMS	CRITÈRES D'ÉVALUATION	NOMBRE D'APPRENANTS (/11)	NOMBRE D'OCCURENCES
1	<b>Institutionnels</b>	Organisation et / ou rythme de la formation peu appropriés	10	33
2	<b>Liés aux apprentissages</b>	Difficulté dans certaines disciplines	9	13
3	<b>Institutionnels</b>	Contexte andragogique peu approprié	6	22
4	<b>Situationnels</b>	Impératifs familiaux	6	19
5		Coûts découlant de la participation à la formation élevés	6	13
6	<b>Informationnels</b>	Manque d'information significative sur le contenu et / ou l'organisation de la formation	5	14
7	<b>Liés aux apprentissages</b>	Prérequis absents ou fragiles	4	10
8	<b>Situationnels</b>	Absence de locomotion personnelle	4	7
9	<b>Institutionnels</b>	Manque de sens donné au contenu d'enseignement	3	12
10		Lieu de la formation peu approprié	3	7
11	<b>Psychosociaux</b>	Peur de ne pas réussir les examens	2	7
12	<b>Institutionnels</b>	Difficulté à trouver un stage	2	5
13	<b>Situationnels</b>	Manque de soutien du cercle amical et / ou familial et / ou d'un professionnel	2	3
	<b>Psychosociaux</b>	Perception négative de soi au plan des apprentissages et / ou de l'intelligence	2	3
14		<b>Psychosociaux</b>	Avancement en âge	2
	Difficulté à parler devant un auditoire		2	2
	<b>Situationnels</b>	Difficulté à s'organiser	2	2

RANG	ITEMS	CRITÈRES D'ÉVALUATION	NOMBRE D'APPRENANTS (11)	NOMBRE D'OCCURENCES
14	<b>Institutionnels</b>	Formalisme du cadre de la formation	2	2
	<b>Liés aux difficultés</b>	Manque de confiance en soi	2	2
	<b>Institutionnels</b>	Perception négative des enseignants et / ou des formateurs	2	2
Difficulté rencontrée lors de stages		1	7	
15				
16	<b>Liés aux difficultés</b>	Difficulté à s'adapter	1	2
		En situation de stress	1	2
	<b>Liés aux apprentissages</b>	Troubles « Dys »	1	2
17	<b>Situationnels</b>	Conditions matérielles défavorables	1	1
	<b>Institutionnels</b>	Démarches administratives lourdes / Ecueils administratifs	1	1
	<b>Liés aux apprentissages</b>	Difficulté à écrire	1	1
	<b>Situationnels</b>	Eloignement géographique du lieu de formation	1	1
	<b>Liés aux difficultés</b>	Epreuve un sentiment d'injustice	1	1
	<b>Psychosociaux</b>	Jeune adulte à l'entrée en formation	1	1
	<b>Institutionnels</b>	Manque de diversité des méthodes d'apprentissage en formation	1	1
	<b>Situationnels</b>	Mauvaise gestion de son temps	1	1
		Nature et conditions de travail antérieurs défavorables	1	1
<b>Psychosociaux</b>	Perception négative de l'école et / ou de la formation	1	1	

## 4.2 Critères spécifiques quant aux obstacles motivationnels

L'organisation et le rythme de la formation sont des obstacles motivationnels pour ces apprenants à poursuivre la formation, d'après les résultats se trouvant dans le *tableau 6 : Critères bloquants les apprenants à poursuivre la formation*. En effet, différents points sont soulevés par les apprenants. Premièrement, certains apprenants trouvent certains jours trop longs, notamment lorsque dans cette même journée, le formateur est le même et que la méthode d'apprentissage est identique (« *Madame S, c'est bien (...), parce qu'on apprend plein de choses, sur la tutelle, la curatelle, la maltraitance, on apprend plein de choses. Mais l'avoir sur toute une journée, c'est long (...). De 8 heures et demie à midi et de 13 heures 30 à 17 heures* » A 8 / ligne 382). Ensuite, les apprenants regrettent l'absence de remplacement d'un formateur, surtout lorsque l'absence de ce dernier est sur une longue durée (« *Madame M, elle est en retraite. Pourquoi elle a appelé pour venir faire une formation, alors qu'elle ne peut pas venir ?* » A6 / ligne 318). Cela augmente chez eux leur stress, surtout le stress de ne pas réussir l'examen. Nous pouvons observer que ce stress est également développé par les apprenants qui ne passent pas les épreuves certificatives, concernant la formatrice absente (« *Je vous avoue, que pourtant je ne passe pas l'épreuve (...), mais ça m'inquiète. Je me dis, comment on va rattraper le retard accumulé ?* » A11 / ligne 390). En effet, ils stressent pour leurs camarades de promotion et non pour eux, développant de ce fait leur empathie vis-à-vis de ces derniers.

Un autre point est soulevé par les adultes en formation qui est le fait de ne pas avoir de salle pour pouvoir déjeuner le midi (« *On est dans une formation adulte, donc, je ne comprends pas pourquoi on n'a pas une petite salle à nous* » A8 / ligne 432). Ils sont, de ce fait, obligés de déjeuner dans leur voiture, ce qui augmente la consommation en essence pour pouvoir se chauffer en période hivernale (« *On avait fait la demande pour le micro-ondes, mais qu'on ait juste à réchauffer notre plat, on n'a pas le droit, non plus, donc, c'est des repas froids dans la voiture (...). L'hiver, ce n'est vraiment pas agréable. Quand on retourne en cours, on est un peu blasés, en fait, du midi (...). Quand il a fait froid, ben, enfin, on est obligé de démarrer la voiture, donc, on utilise de l'essence pour mettre le chauffage (silence), pour ne pas avoir froid. Bien souvent, on a quand même froid* » A7 / ligne 310), ou dans le hall du centre commercial se trouvant à proximité du lycée (« *Manger dans le hall, enfin, c'est aussi compliqué parce qu'il fait froid* » A8 / ligne 272).

En ce qui concerne les stages, ces derniers regrettent de ne pas avoir les dates de stage plus tôt avant le début de la formation (« *Vu qu'on n'avait pas nos dates de stage, on ne pouvait même pas commencer à chercher, avant de rentrer en formation* » A3 / ligne 248) et, pour certains, de ne pas être aidés plus lors de leur recherche car ils ont eu du mal à trouver des terrains de stage (« *Juste pour trouver le stage, c'est plus compliqué que ce qu'on croyait* » A5 / ligne 400).

Parmi les onze apprenants, quatre pensent ne pas avoir les prérequis nécessaires pour pouvoir suivre la formation dans de bonnes conditions. Cela engendre, chez eux, plus de stress et d'anxiété quant à la réussite aux examens car l'image qu'ils ont d'eux au plan cognitif et métacognitif est fragilisée, surtout pour des adultes sortis du système scolaire il y a un certain nombre d'années (« *Je sais perpétuellement que mon cerveau n'assimile pas comme le cerveau des petites jeunes que j'ai avec moi* » A4 / ligne 336).

En lien avec l'organisation de la formation, certains apprenants ont des difficultés dans certaines disciplines à cause du manque de sens donné au contenu d'enseignement (« *Les cours de Com Pro, de Madame F, pourquoi pendant la formation, pourquoi, ça nous servait à quoi ?* » A7 / ligne 364 - « *Je ne vois pas, en fait, ce que ça nous apporte dans la formation, FAP* » A11 / ligne 368). Afin de pallier cette difficulté, ces derniers développent, au sein du groupe, une entraide et si cela ne suffit pas, demandent de l'aide aux formateurs. Cette aide est également demandée, pour certains d'entre eux, au sein du cercle familial (« *Mon copain, il est à l'IFSI de Nevers (...). Des fois, il m'aide pour des cours que je ne comprends pas* » A1 / ligne 608), et/ou auprès d'un professionnel, notamment sur les lieux de stage.

Comme identifié auparavant comme une source de motivation à poursuivre la formation, le contexte andragogique est également, pour six de ces apprenants, un obstacle motivationnel à poursuivre cette formation. Conséquence, d'une part, d'un manque de reconnaissance et d'évolution de certains apprenants, malgré l'aide que le groupe peut apporter (« *On essaye de les aider comme on peut, mais à force, ben...on en a marre* » A10 / ligne 240) et, d'autre part, la perception de certains apprenants vis-à-vis d'autres adultes, notamment pour les apprenants qui sont nés dans un pays étranger (« *Je n'aime pas qu'on m'offense. M'offenser c'est humiliant, quoi, mais à longueur de journée, être humiliée comme ça...* » A9 / ligne 208).

Le fait d'avoir des enfants en bas âge et des responsabilités familiales sont également identifiés, par les apprenants, comme un obstacle à la motivation afin de poursuivre la formation (« *Ce n'est pas toujours évident, parce qu'il y a la petite. Du coup, il faut aussi s'occuper de la maison, il faut s'occuper du copain, il faut... Beaucoup de choses à s'occuper* » A8 / ligne 312). Le mode de garde mais également la question de la gestion des enfants, lors des périodes scolaires, sont des problématiques qui peuvent entraver la poursuite de ces apprenants en formation. Afin de pallier cette difficulté, la majorité de ces adultes fait appel à la famille et une minorité à une nourrice ayant de larges horaires de travail (« *J'ai une nounou qui est extensible. On va dire par rapport à ses heures, parce que, c'est vrai que, sur ça, elle peut me prendre ma fille à partir de 7 heures et demie le matin, jusqu'à 21 heures le soir* » A11 / ligne 214).

Même si le soutien du cercle familial, amical et professionnel est important et permet alors de poursuivre la formation, pour deux apprenants, ce soutien est inexistant et fragilise alors leur motivation à poursuivre cette formation (« *Est-ce que vous, vous êtes aidée en dehors de la formation ? (...). Pas du tout. (...). C'est compliqué. J'essaye de m'organiser comme je peux, mais c'est compliqué* » A11 / ligne 209). Cela vient alors renforcer l'idée que l'accompagnement en dehors de la formation est primordial pour ces adultes.

Les coûts qui découlent de la formation sont identifiés par six apprenants, comme un obstacle à poursuivre la formation. Le prix de la cantine, des transports (« *Au niveau essence et niveau prix, enfin, c'est un peu compliqué quand même, sachant qu'il n'a que ma mère qui travaille* » A1 / ligne 298), de la garde des enfants pour certaines d'entre elles, des achats des fournitures scolaires, ainsi que des réparations de la voiture afin de venir en formation (« *J'ai des problèmes avec ma voiture, depuis cet été. J'ai des pannes sur ma voiture et je n'ai pas forcément les moyens de les refaire donc, à chaque fois, on reporte, donc, les pannes sont toujours de plus en plus grosses* » A7 / ligne 396), sont des éléments freinant l'investissement de ces adultes dans cette formation. De plus, certains apprenants n'ont pas de locomotions personnelles ce qui est un frein motivationnel, pour ces derniers. En effet, n'ayant pas de véhicule, ces derniers se lèvent plus tôt afin de se rendre sur le lieu de la formation, ce qui engendre, avec le temps, plus de fatigue (« *Quand je commence à 8 heures et demie, c'est compliqué, parce qu'il faut que je me lève très tôt, que je ramène ma fille à la crèche, le temps de déposer (...).*

*Des fois 6 heures, des fois 6 heures et demie » A8 / ligne 244).* Cela a également un impact lors de la recherche d'un stage, puisque les structures d'aide à domicile ont besoin de personnes ayant le permis B.

Le fait de découvrir au fur et à mesure les contenus d'enseignement, ainsi que son organisation, nuit à l'investissement de six apprenants dans cette formation. Ces derniers évoquent alors le fait de ne pas être prévenus des contenus et de l'organisation de la formation en amont de son commencement. Cela engendre au fur et à mesure de la formation, chez eux, du stress quand de nouvelles informations leur parviennent, car ils ne sont pas préparés à assimiler ces nouvelles informations (*« Vendredi, on a appris qu'on allait être interrogés, en fin de compte, qu'on allait avoir une heure, à la fin, sur la Biotechno et la Physiopatho et là, on a tous fait « Ah oui ! » » A4 / ligne 234*).

En début de formation, pour deux apprenantes, le fait de se retrouver mélangées avec des lycéens était source d'angoisse car ces dernières avaient peur du regard que pouvaient porter ces élèves sur elles. Cela fut notamment le cas lors des déjeuners les premiers jours, lorsque ces adultes ont dû faire la queue pour accéder à la cantine, avec ces lycéens. Les a priori quant au comportement possible de ces derniers vis-à-vis de ces adultes sont venus accentuer ces angoisses en début de formation (*« À mon âge, retourner au lycée avec des enfants qui ont entre 15 et 22 ans, qui sont encore immature. Donc, appréhender justement leur réaction, appréhender ma réaction » A7 / ligne 180*). Ces représentations initiales ont disparu avec le temps, à force de côtoyer ces lycéens. Cela fut également visible lorsque ces apprenants ont dû prendre la parole devant la promotion lors de diverses activités. Là aussi, ces apprenants avaient peur du regard que pouvaient porter les autres adultes sur eux (*« C'était très compliqué pour moi, j'aime pas parler et que tout le monde me regarde » A10 / ligne 178*). Lorsque ces derniers ont compris que tous les apprenants étaient dans cette formation pour apprendre et là pour pouvoir progresser, cette peur s'est estompée avec le temps, au fur et à mesure que la confiance en eux s'est développée (*« Petit à petit, à apprendre. Apprendre à connaître les personnes et puis, à voir que y a pas que moi qui est en difficulté et que on est tous là pour s'aider, au final » A10 / ligne 180*).

En début de formation, il est à noter que deux apprenantes ont eu une opinion négative d'un formateur car ce dernier leur faisait penser à une personne côtoyée lors d'un ancien emploi.



Cette perception a donc eu un impact sur leur motivation et donc, sur leur implication au sein de la formation (« *La deuxième séance, je me suis mise à pleurer parce que vous me faisiez beaucoup penser, déjà, à mon ancien patron avec qui ça s'était mal passé* » A7 / ligne 472). Ce n'est qu'avec le temps que ce lien de confiance avec ce dernier s'est établi, ce qui a permis à ces deux apprenantes de suivre pleinement la formation.

Nous venons d'identifier que l'organisation et le rythme de la formation, notamment au niveau de la prise des repas et de l'organisation de certains jours de cours, l'absence de prérequis qui emmène des difficultés dans certaines disciplines, l'ambiance négative du groupe et le manque de liens avec les formateurs, les impératifs familiaux, les coûts découlant de la formation, ainsi que le fait de se former au sein d'un lycée, sont des obstacles au plein investissement de ces adultes dans la formation.

Nous allons maintenant identifier s'il y a eu une évolution des sources motivationnelles, ainsi que des obstacles à la motivation, à poursuivre cette formation, du mois de janvier au mois de juin. Il est intéressant de voir cette évolution car l'organisation et le rythme de la formation ne sont plus les mêmes entre le mois d'octobre et le mois de mars (*Cf. Annexe 25 : Emploi du temps du 18 au 22 mars 2019*), qu'entre le mois d'avril et le mois de juin (*Cf. Annexe 26 : Emploi du temps du 23 au 26 avril 2019*). En effet, les TP de cuisine, les cours de nutrition, ainsi que les TP soins sont retirés et, à la place, plus de cours FAP (Formation - Accueil - Promotion), sont ajoutés, ainsi que des séances de préparation aux examens. A noter également l'évaluation certificative en cuisine et en soins, lors du mois d'avril.

## **5. Sources motivationnelles à poursuivre la formation au mois de juin**

La première motivation des adultes à poursuivre la formation est le fait d'acquérir des compétences via notamment les rencontres réalisées lors des stages. Plus la formation avance, plus ces adultes ont le sentiment d'évoluer et de devenir des professionnels qui mettront ce qu'ils ont appris, au service de futurs usagers. Cela est notamment vrai pour les apprenantes A8 (ligne 40) et A7 (ligne 18). Est également une nouvelle source motivationnelle pour ces apprenants, le rapprochement de la fin de cette action de formation. Cela motive, chez eux, l'envie d'obtenir le diplôme, afin d'être reconnu en tant que futur professionnel et donc trouver, in fine, un emploi.

Cela est notamment vrai pour les apprenants A1 (ligne 34), A4 (ligne 38) et A8 (ligne 22).

Tout comme lors des entretiens du mois de janvier, un contexte favorable entre les apprenants (A4 / ligne 26) et entre les apprenants et les formateurs (A11 / ligne 20) est source de motivation pour ces adultes. Cela permet alors de créer un tissu de solidarité nécessaire afin de surmonter les difficultés que peuvent rencontrer ces derniers au sein de la formation, ainsi que permettre aux apprenants de prendre plus confiance en eux, surtout pour l'apprenante A2 (ligne 36). En effet, cette dernière avait peu confiance en elle à l'entrée en formation et le fait de voir les progrès réalisés lui donne la motivation nécessaire pour la poursuivre.

Est également cité, tout comme lors des entretiens du mois de janvier, le soutien du cercle familial (A4 / ligne 34), ainsi que l'accès à une aide financière pour pouvoir, notamment, s'inscrire au permis (A1 / ligne 36).

Un élément nouveau est apparu depuis le début d'année. En effet, l'apprenante A7 (ligne 18) ainsi qu'A10 (ligne 42), ont toutes les deux évoqué que l'ambiance lors des stages est aussi une source motivationnelle à poursuivre la formation. En effet, cela contribue, d'une part, à acquérir de nouvelles compétences et donc à renforcer l'estime de soi puis, d'autre part, à conforter ces adultes dans leur choix de projet professionnel.

Nous avons pu identifier, lors de ces entretiens, de nouvelles sources motivationnelles qui sont l'avancement dans la formation, les rencontres réalisées lors des stages, ainsi que l'ambiance lors des stages. Nous allons donc maintenant identifier les obstacles à la motivation depuis le mois de janvier.

## **6. Obstacles motivationnels à poursuivre la formation au mois de juin**

Nous pouvons alors observer, à partir de ces entretiens, qu'une ambiance de groupe défavorable est la source d'un manque d'empathie perçu par les apprenantes A5 (lignes 4 et 82), A9 (ligne 72), A10 (ligne 6) et A11 (ligne 32), vis-à-vis d'autres apprenants. En effet, ces premières indiquent que l'empathie est une qualité nécessaire que doivent posséder les adultes à l'entrée de cette formation et que, finalement, l'absence d'empathie marque un désintérêt pour cette formation et donc, pour le secteur.

Cela est accentué par le fait que ces mêmes apprenants perçoivent ces mêmes membres comme ne faisant pas d'efforts pour pouvoir réussir cette formation : manque de travail pour les évaluations certificatives, malgré l'aide apportée par le groupe, comportement inapproprié vis-à-vis de certains formateurs, recherche de stage insuffisante, etc. Cela crée donc des tensions au sein du groupe qui ne sont pas favorables à la poursuite de cette formation, pour ces adultes.

Le prix de la cantine, hors budget pour ces adultes, ne permet, là aussi, pas le plein investissement des apprenants A1 (ligne 46), A3 (ligne 28), A7 (ligne 32) et A11 (ligne 38), puisque ces derniers sont obligés de manger en dehors de l'établissement et, dans la majorité des cas, des repas qui ne sont ni équilibrés, ni variés. A contrario du mois de janvier, l'arrivée du beau temps rend plus agréable ces déjeuners et les dépenses annexes, comme le chauffage dans la voiture lors de cette pause déjeuner, réduites voire supprimées.

A noter que la difficulté pour trouver un stage, même entre le mois de janvier et le mois de juin est citée par les apprenantes A1 (ligne 24) et A5 (ligne 26), mais cet obstacle à la motivation est beaucoup moins marqué. En effet, la plupart de ces adultes a plus de facilité à trouver un stage car ces derniers sont repris par les anciennes structures dans lesquelles ils ont réalisé leur stage, du mois d'octobre au mois de janvier, ainsi que par le réseau professionnel créé depuis le début de la formation par ces apprenants, au sein même de cette formation. Cela permet alors de développer en parallèle, au sein du groupe, l'entraide et la solidarité.

L'apprenante A3 (ligne 10), indique également que les coûts étant trop élevés pour pouvoir réparer sa voiture, cette dernière ne peut se rendre chez son garagiste. Vivant au jour le jour, si sa voiture venait à tomber en panne, cette dernière demanderait à ses beaux-parents de lui prêter une voiture, pour pouvoir se rendre jusque sur le lieu de la formation, ainsi que sur les lieux de stage.

Lors des entretiens du mois de juin, un contexte andragogique défavorable, genèse de manques d'implication et d'empathie perçus par certaines apprenantes vis-à-vis d'autres adultes, les coûts découlants de la formation, notamment liés à la restauration scolaire et aux transports, élevés pour ces dernières, ainsi que la difficulté à trouver des lieux de stage, sont des obstacles motivationnels à poursuivre la formation pour ces apprenantes, du mois de janvier au mois de juin.

## VI. DISCUSSION

### 1. Retours sur la question centrale et les hypothèses

Nous allons maintenant comparer les hypothèses de départ avec les résultats obtenus lors des entretiens individuels au mois de janvier, puis au mois de juin. Cela permettra, in fine, de répondre à la question centrale suivante : En quoi les sources motivationnelles ainsi que les obstacles à la motivation ont-ils un impact sur l'engagement d'adultes en reprise d'études ?

#### 1.1 Accompagner par la mise en place d'aides

Lors de leur inscription en formation, les apprenants reçoivent de Pôle Emploi ou de la région Centre, une rétribution qui dépend notamment de leur âge et de la constitution du cercle familial. Étant alors payé mensuellement tout au long de la formation, ces adultes n'ont pas comme frein motivationnel à s'engager en formation, le manque d'argent. Ce qui aurait pu être un frein, à contrario, est le fait que cette formation dure plus que les 9 mois actuels car pour certains de ces adultes, les indemnités versées chaque mois sont inférieures au salaire perçu lors d'emplois antérieurs. De plus, les coûts découlant de la formation auraient pu être un frein à poursuivre cette même formation pour certains apprenants. En effet, le prix de la restauration scolaire, de l'essence nécessaire pour se rendre sur le lieu de la formation et sur les lieux de stage, ainsi que le coût pour faire garder leurs enfants, sont des dépenses impactant le budget familial. Cela est notamment vrai dans les familles avec un ou plusieurs enfants, les familles monoparentales et les familles où le conjoint ne travaille pas. A noter, tout comme dans les travaux de PGF Consultant Inc (1997), que le fait de travailler est plus important que de se rendre en formation, car ce dernier constitue une activité de survivance, avec une source de revenu plus important que la rétribution perçue tout au long de la formation.

Pour l'ensemble des apprenants, les impératifs familiaux constituent un frein à l'engagement, puis à la poursuite de cette formation, notamment lorsque l'apprenante se retrouve enceinte ou lorsque les enfants sont en bas-âge. Ces dernières préfèrent alors voir grandir leurs enfants plutôt que de rentrer en formation. Pour certaines de ces apprenantes, le fait d'être encouragées par le cercle familial est une source motivationnelle à s'engager en formation, mais surtout à la poursuivre.

Ce sont des soutiens nécessaires pour ces dernières, afin de ne pas décrocher de la formation. Cette motivation est accentuée par le fait que l'une des sources motivationnelles à s'engager en formation est le fait de subvenir au mieux aux besoins de leur famille, tout comme dans les travaux de Beder et Valentine (1990) .

Sans moyen de locomotion personnelle, et/ou sans transport en commun, les apprenants vivant loin du lieu de la formation, n'auraient pas pu s'y engager. Le prêt d'un véhicule par le cercle familial ainsi que le co-voiturage, afin de réduire les coûts liés au transport, sont également des motivations à poursuivre la formation.

Le manque de temps fut également cité comme frein à l'investissement. En effet, les adultes, en rentrant le soir de formation, s'occupent des tâches ménagères ainsi que de leurs enfants et du conjoint, ce qui ne laisse plus beaucoup de temps pour réaliser les activités demandées en cours, ou encore pour réviser. Cela vient alors confirmer les travaux de Rubenson et Xu (1997). Les révisions se font essentiellement les soirs de semaine, le week-end étant consacré à la famille et/ou à la préparation des repas de la semaine à venir. La réalisation des tâches ménagères par les enfants et/ou le conjoint étant alors d'un grand soutien pour ces apprenants, leur permettant alors d'avoir du temps pour se consacrer à la formation.

## **1.2 Acquérir des compétences et être dans le Care**

Les difficultés à lire et à écrire ne sont, au regard des entretiens réalisés, en aucune façon un obstacle à s'engager dans la formation pour ces apprenants. Ce qui motive bien au contraire ces adultes à s'engager en formation est le souhait d'acquérir de nouvelles compétences afin de se perfectionner, notamment pour le bien être de futurs usagers. En effet, l'ensemble de ces adultes veulent s'occuper des autres et prendre soin d'eux, ce qui passe notamment, pour ces derniers, par le fait d'acquérir des compétences que certains professionnels, tels que les aides-soignants ou les infirmiers diplômés, ont acquis durant leur cursus de formation. Cela est notamment vrai pour ceux qui ont une expérience significative dans le domaine du secteur sanitaire et social. Cela vient alors confirmer les travaux de Carré (2001), qui indiquent que les personnes engagées dans la vie professionnelle conçoivent la formation comme un moyen d'accroître leur professionnalité. Ces apprenants accorderaient alors une place prioritaire à la formation (rapport d'engagement selon Kaddouri (1994, 1996)).

Pour certains apprenants, notamment pour les jeunes apprenants, le fait de retourner à l'école était source de stress et d'angoisse et ce, à cause d'expériences scolaires difficiles. Cela a été accentué par le fait que la formation se déroule dans un lycée et qu'il fallait donc se mélanger à des lycéens. Les représentations initiales de certains adultes par rapport à ces lycéens en est alors la genèse. En effet, quel regard vont avoir les lycéens sur moi ? Quelles réactions vont avoir les lycéens en me voyant ? Quelle sera ma réaction face à des comportements susceptibles de m'atteindre ? Vais-je pouvoir cohabiter avec des lycéens ? Toutes ces questions ont trouvé des réponses au fil de la formation, dont la clé est le fait de rassurer ces adultes. Cela passe, alors, par la modification de ces représentations initiales.

L'avancement en âge est également un frein à la poursuite dans la formation, notamment au plan des apprentissages. Les adultes les plus âgés ont une mauvaise image d'eux, se comparant souvent aux apprenants les plus jeunes. Cela augmente alors leur stress quant à leur réussite aux épreuves certificatives. L'inverse est également vrai. Le fait, en premier lieu, de s'inscrire à Pôle Emploi alors que l'on a entre 18 et 20 ans est déjà source d'angoisse mais le fait ensuite de se retrouver dans une formation où on est le plus jeune, peut venir accentuer cette angoisse. Ce n'est alors qu'avec le tissage d'un réseau de solidarité, au sein de la promotion, que ces a priori ont disparu dans les premières semaines de la formation. A noter également que pour une apprenante plusieurs fois grand-mère, et venant d'un pays étranger, le fait de se retrouver avec des personnes plus jeunes qu'elle fut riche professionnellement ainsi que personnellement, en début de formation. Le groupe étant en effet d'une grande hétérogénéité (Knowles, 1970).

Une autre source motivationnelle en cours de formation, qui a permis aux apprenants de s'y engager jusqu'à la fin, est le fait de voir approcher les examens. En effet, pour la majorité d'entre eux, des promesses d'embauche ont pu être faites sous réserve d'avoir la certification, lors des stages réalisés en cours de formation. La perspective d'avoir un travail en sortie de formation fut alors une source motivationnelle à la poursuivre, jusqu'à la fin. Cela vient donc confirmer les travaux de Cross (1981) et de Rubenson (1983).

La culture de formation au sein du cercle familial ne fut que peu évoquée par les apprenants. Ce qui est néanmoins sûr c'est que la présence d'un conjoint faisant des études dans le secteur sanitaire et social et des enfants faisant ou qui ont fait des études supérieures, est une source motivationnelle, pour ces apprenants,

à s'engager en formation puis à la poursuivre. En effet, ils trouvent chez ces derniers un soutien psychologique lorsque des difficultés apparaissent, en cours de formation, puisque vivant ou puisqu'ils ont vécu les mêmes difficultés. Ils représentent également une source motivationnelle, notamment lorsqu'il faut réviser les cours. Cela vient alors confirmer les travaux de Lavoie (2007), qui indique que la présence d'une culture de formation a une incidence sur l'engagement d'adultes en formation.

### **1.3 Informer au mieux pour réduire le stress**

Les termes utilisés lors de la réunion d'information afin de présenter la formation ne fut en aucun cas, pour ces adultes, un obstacle motivationnel à poursuivre la formation. Comme vu précédemment, c'est bien le fait d'améliorer ou d'acquérir de nouvelles compétences qui ont été, pour ces adultes, une source motivationnelle à s'engager dans cette formation, raison de leur entrée en formation pour la majorité de ces apprenants (Knowles, 1970). L'utilisation du terme « compétence » n'aurait donc pas freiné ces derniers à s'engager dans cette formation, bien au contraire.

Puisque inscrits dans cette formation, les termes utilisés lors de la réunion d'information à Pôle Emploi, ont amené ces derniers à se sentir concernés ou à vouloir s'y identifier ou y être affiliés.

Ce que regrettent certains apprenants, tout comme indiqué dans les travaux de Lavoie (2007), est le manque d'informations significatives quant à l'organisation et le rythme de la formation, les dates de stage, les contenus d'enseignement, les choix pédagogiques mis en place au sein de la formation, mais également le déroulement des évaluations certificatives. Arrivant au sein de la section sans ces informations ou avec de partielles informations, cela engendre chez eux du stress supplémentaire quand une nouvelle information leur parvient.

### **1.4 Instaurer un climat de confiance pour mieux avancer**

L'utilisation de l'outil informatique afin d'effectuer leur inscription, ainsi que réaliser un CV et une lettre de motivation, furent un frein à l'engagement de certains apprenants au sein de la section. Le fait également de recevoir des papiers de stage en retard fut également un obstacle motivationnel à leur engagement dans cette formation, car cela a engendré du stress, de la nervosité.

Ces papiers étant obligatoires pour l'obtention du diplôme. Aucun de ces apprenants ne fut déclassé en début de formation, ce qui n'a pas conduit à un abandon de toute tentative de formation, avant même que cette dernière ne débute.

Tout comme les travaux de Quigley (1997) et de l'OCDE (2003), le soutien financier est une source motivationnelle à l'engagement de ces adultes en formation. Sans cette rétribution mensuelle, ces adultes ne se seraient pas engagés dans cette formation, car préférant travailler afin de subvenir aux besoins de leur famille.

À aucun moment lors des entretiens ne fut mentionné le contrôle systématique des retards et des absences. Cela suppose que cet élément n'est ni une source motivationnelle, ni un obstacle à la motivation, à l'engagement de ces apprenants au sein de la formation.

Le fait que le groupe soit constitué de onze apprenants permet de différencier les apprentissages d'un apprenant à l'autre ainsi que de permettre de meilleurs suivis tout au long de la formation et donc, permettre de meilleurs apprentissages. Cela permet donc d'encadrer la formation et d'accompagner au mieux chaque apprenant dans le but de concrétiser son projet professionnel. Pour certains apprenants, le fait d'avoir un groupe constitué d'apprenants jeunes et d'apprenants plus âgés, est une source motivationnelle. A contrario, pour certains apprenants, notamment pour l'apprenante la plus âgée, l'immatunité des plus jeunes est un obstacle à son engagement en formation. En parallèle, le manque de communication et de compréhension de l'autre dans certaines situations, mènent certains apprenants à se poser la question, en cours de formation, de l'arrêter ou de la poursuivre. C'est alors grâce au soutien d'autres apprenants et du cercle familial qu'ils décident de la poursuivre.

Pour ces apprenants, la relation avec les formateurs est essentielle, tant sur le plan humain que professionnel, notamment par l'instauration d'une ambiance de classe propice au travail et l'instauration de méthodes pédagogiques variées. Ils insistent notamment sur le fait qu'il est nécessaire de prendre en considération leur vécu et leurs acquis et donc, de favoriser la contextualisation des contenus d'enseignement (Knowles, 1970). Le renforcement positif est également une méthode permettant de souligner les efforts réalisés, les encourageant ainsi à poursuivre la formation. Cela permet alors de renforcer le sentiment de reconnaissance (Dermol, 1991, 1995).



## 2. Éléments de réponses autour de la question centrale

A partir des entretiens réalisés au mois de janvier, puis au mois de juin et ce, avec onze apprenants, nous avons pu identifier les sources motivationnelles ainsi que les obstacles à la motivation, à l'inscription dans la formation MCAD, au GRE-TA du Loiret, ainsi qu'à sa poursuite.

En premier lieu, le fait de s'occuper de personnes en situation de vulnérabilité, via le parcours professionnel ou la vie personnelle, le souhait d'acquérir de nouvelles compétences afin de s'accomplir en tant que futur professionnel, la capacité à persévérer ainsi que la perspective d'une vie meilleure pour soi ou pour leur famille, sont les sources motivationnelles à l'inscription dans cette formation, pour ces adultes.

A contrario, la complexité des démarches administratives, notamment lors de l'utilisation de l'outil informatique, le manque de clarté quant à l'organisation de la formation, lors des réunions d'information à Pôle Emploi, les impératifs familiaux, notamment pour les adultes ayant des enfants ou des personnes en situation de vulnérabilité à charge, un vécu familial éprouvant, ainsi qu'une perception négative de l'école ou de la formation, sont des obstacles à l'inscription dans cette formation pour ces adultes. Lors des entretiens du mois de juin, sont également identifiés comme obstacle à la motivation, le fait de ne pas avoir de permis ou de moyens de transport proche du lieu d'habitation, les coûts découlant de la formation, notamment le prix de la cantine ainsi que le prix du carburant, ainsi que le fait de travailler, plus important ici que cette action de formation.

En second lieu, le soutien du cercle familial et professionnel, le lien créé entre les apprenants lors de cette formation, mais également entre les apprenants et les formateurs, les choix pédagogiques mis en place au sein de la formation, la capacité à prendre soin des autres et l'empathie développée lors des stages et lors de la formation, ainsi que la capacité à s'organiser, permettent aux apprenants de poursuivre cette formation et donc, de persévérer afin d'obtenir leur certification.

A contrario, l'organisation et le rythme de la formation, notamment au niveau de la prise des repas et de l'organisation de certains jours de cours, l'absence de prérequis afin de poursuivre certains cours, ce qui emmène des difficultés

dans certaines disciplines, la perception négative qu'ont certains apprenants sur quelques membres du groupe et le manque de liens avec les formateurs, en début de formation, les impératifs familiaux, les coûts découlants de la formation, ainsi que le fait de se former au sein d'un lycée, sont des obstacles au plein investissement de ces adultes, dans cette formation.

Ces résultats sont toutefois à relativiser car en tant que formateur au sein de la section et examinateur lors des évaluations certificatives, le fait d'avoir mené ces entretiens individuels, au mois de janvier et au mois de juin, a peut être eu un impact sur la qualité de ces entretiens.

Lors de l'analyse des questionnaires distribués en début de recherche, les formatrices avaient identifié trois grands obstacles à la motivation qui étaient d'ordre situationnel, psychosocial et liés aux difficultés. Les regards se regroupent quant aux obstacles situationnels puisque les formatrices ont bien identifié les impératifs familiaux ainsi que le vécu personnel et professionnel comme étant des obstacles à la formation. Cependant, ces dernières n'avaient pas identifié en second lieu que l'institution pouvait entraver l'engagement de ces adultes en formation. En effet, des causes psychosociales (la perception négative de l'école, l'avancement en âge, l'angoisse de ne pas réussir les examens) et des obstacles liés aux difficultés (stress, manque de confiance en soi, manque d'assurance) étaient, pour ces dernières, les principaux obstacles à l'engagement de ces adultes en formation.

D'après ces résultats, nous pouvons nous demander quels sont les impacts de ces sources et de ces obstacles motivationnels à l'engagement de ces adultes, en formation ?

### **3. Impacts sur la formation**

Nous allons maintenant évaluer la satisfaction des apprenants concernant la formation puis, dans un second temps, évaluer leurs apprentissages. Ces deux évaluations permettront, in fine, d'identifier les éventuels impacts des sources motivationnelles, ainsi que les obstacles à la motivation, sur l'engagement de ces apprenants lors de cette formation, puis sur leur réussite à l'examen.

Pour ce faire, nous allons utiliser l'outil QQQQCP (Quoi, Qui, Où, Quand, Comment, Pourquoi), un outil d'aide à la résolution de problèmes.

### 3.1 Evaluation de la satisfaction de la formation

**Tableau 7 : Evaluation de la satisfaction de la formation**

Quoi ?	Qui ?	Où ?	Quand ?	Comment ?	Pourquoi ?
Evaluation de la satisfaction des apprenants	Par le chercheur (Michaël Piriôt)	Lycée Professionnel et Technologique du Château Blanc Bâtiment Z Cuisine familiale	Lundi 3 Juin 2019	Par des entretiens individuels retraçant l'ensemble de la formation	Dégager les lignes de forces et axes de progrès en vue d'adapter la formation
<u>Indicateur</u> : Nature de la satisfaction de la formation : positive ou non.					

En ce qui concerne les obstacles à la motivation, cela n'a pas eu de conséquences sur le suivi de l'ensemble des apprenants sur la formation puisque, premièrement, aucun retard et aucune absence n'a été enregistré en cours de formation. Cela est principalement dû au fait que, malgré les difficultés que peuvent rencontrer ces adultes en formation ou en dehors de cette dernière, le soutien que peuvent recevoir ces apprenants, de la part principalement de leur famille ou de leurs collègues, au sein de la promotion, permet de passer outre ces difficultés.

Cela est également renforcé par leur forte envie d'obtenir ce diplôme, afin de s'accomplir en tant que futur professionnel, ainsi que leur forte envie de subvenir aux besoins de leur famille. Enfin, des incompréhensions et des jugements perçus par certaines apprenantes de la part de certains de leurs camarades, auraient pu leur faire quitter la formation, s'il n'y avait pas eu encore ce soutien. Notons également que les stages, perçus globalement comme positifs par les apprenants, ont été des éléments motivationnels importants à poursuivre la formation, surtout à la fin.

Au final, la formation fut, pour l'ensemble des onze apprenants, perçue comme positive car enrichissante, tant au point de vue professionnel qu'au point de vue personnel (« *J'ai passé une super formation et que ça me fait... déjà de la peine que... vendredi, c'est fini* » A11 / ligne 44 - « *L'école que je fais aujourd'hui, moi, je suis vraiment (silence), contente, satisfaite d'avoir connu* » A9 / ligne 50 - « *Y a une bonne ambiance, on s'est tous bien entendus... (silence)* »).

*Non, c'était bien » A6 / ligne 34 - « Non, donc j'ai pas... d'autres choses, c'est juste, je suis très... contente de pouvoir faire la formation Aide à Domicile » A5 / ligne 136).*

### 3.2 Evaluation des apprentissages des apprenants

**Tableau 8 : Evaluation des apprentissages**

Quoi ?	Qui ?	Où ?	Quand ?	Comment ?	Pourquoi ?
Evaluation des apprentissages des apprenants	Par les formateurs de la formation MCAD et les maitres de stage	Lors des Contrôles en Cours de Formation (CCF), et des examens en ponctuel	Tout au long de la formation	Par des évaluations certificatives (pratiques et écrites)	Mesurer les compétences acquises
<u>Indicateur</u> : Taux de réussite à l'examen.					

C'est notamment grâce au réseau d'entraide entre les apprenants, le cercle familial / professionnel et les formateurs, que tous les apprenants ont eu, cette année, leur diplôme. En effet, pour la session 2019, 100% des apprenants ont obtenu leur MCAD.

Dans ce cadre-là, nous pouvons donc affirmer que la formation fut efficace, au regard des résultats à l'examen.

Au final, malgré les obstacles rencontrés en amont, ainsi que lors de la formation, les sources motivationnelles, propres à chaque apprenant, ont permis à ces derniers de s'inscrire, de poursuivre, ainsi que de réussir les examens spécifiques à la formation MCAD.

## **VII. CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES**

Il est important de faire prendre conscience aux formateurs(-rices), en formation d'adultes, que la situation personnelle des apprenants n'est pas le seul obstacle à l'engagement de ces derniers dans la formation. À l'échelle de l'équipe de formateurs, il est donc nécessaire de prendre en considération ce que ces adultes vivent à l'extérieur de cette formation, mais également de faire attention aux tensions qu'il peut subsister au sein du groupe. Il est également important que les formateurs considèrent ces adultes comme des adultes et non comme des élèves, ce qui pourrait développer chez eux un sentiment d'infantilisation.

Plus qu'à l'échelle de l'équipe de formateurs, il est nécessaire de prendre en considération des obstacles à l'engagement en formation, à l'échelle de la formation.

En effet, modifier l'organisation et/ou le rythme de cette dernière permettra d'accroître l'engagement de ces adultes à s'y inscrire, puis à la poursuivre. Nous pouvons alors, dans ce cadre, nous demander quels sont les éléments qui pourraient être modifiés dans cette formation ?

A partir donc des questionnaires remplis par les formatrices, les obstacles motivationnels à l'inscription puis à poursuivre cette formation, identifiés par les apprenants, ainsi que les entretiens réalisés au mois de juin, nous pouvons alors émettre des suggestions afin de motiver de futurs adultes à s'engager dans cette formation, puis à la poursuivre.

⇒ **En amont de la formation :**

1. Inviter quelques formateurs lors de la réunion d'information à Pôle Emploi, afin de réduire le stress des adultes quant à la perception que ces derniers pourraient avoir des formateurs ;
2. Informer plus précisément les candidats à l'inscription dans la formation, lors de la réunion d'information à Pôle Emploi, sur le mode d'organisation de la formation mais également sur les contenus de chaque cours ;

3. Après la réunion d'information à Pôle Emploi, inviter les adultes souhaitant s'inscrire dans la formation, à venir visiter les locaux du Lycée Professionnel et Technologique du Château Blanc, afin de réduire leur stress quant au lieu de la formation ;
4. Lors des entretiens individualisés, en amont de la formation, prendre plus en compte comme critère d'entrée dans la formation, les sources motivationnelles de chaque candidat ainsi que leurs acquis professionnels. Cela permettrait de créer des groupes avec des apprenants ayant des projets professionnels définis et donc, ayant une certaine motivation à suivre la formation ;
5. Transmettre les dates de formation en milieu professionnel lors de l'inscription (au mois de juillet), afin que les futurs apprenants puissent avoir plus de temps et donc, plus de chance pour trouver des lieux de stage ;
6. Prévoir une liste de remplaçants, afin de remplacer un éventuel formateur absent en cours d'année.

⇒ **En cours de formation :**

7. Mettre à disposition des apprenants, en début de formation, une liste de lieux de stage, afin de les aiguiller dans leur recherche. Cela leur permettra de réduire leur stress ;
8. Valoriser, à l'oral, les observations et les questionnements des apprenants et ce, par l'équipe de formation ;
9. Réduire le temps consacré en début de formation, lors des cours de FAP, à la création d'un CV et d'une lettre de motivation. Différencier alors au sein des séances afin de créer deux groupes : le premier dans lequel les apprenants reprendraient leur CV et leur lettre de motivation et, dans le second, les apprenants ayant fait, en amont de cette formation, ces documents et validés par la formatrice. Ces derniers pourront alors avancer dans le programme ;
10. Déplacer les TP de cuisine familiale le matin, afin de donner envie aux apprenants de cuisiner. Cela leur permettrait éventuellement de manger leurs préparations réalisées le matin même ;
11. Diversifier sur une journée, les activités proposées, ainsi que les méthodes d'apprentissage. Favoriser au maximum la contextualisation au sein de l'équipe de formateurs ;

12. Baisser le prix de la cantine afin que les apprenants puissent y prendre un repas varié et équilibré ;
13. Mettre à disposition une salle avec un micro-onde, une cafetière, une bouilloire et du matériel pour remettre en état la salle, afin que les apprenants puissent y déjeuner, au lieu de déjeuner dans leur voiture ;
14. Mettre en place des entretiens individualisés avec la coordonnatrice de la section, au mois de décembre / janvier, afin de faire une mise au point quant aux obstacles à la poursuite de la formation pour chaque apprenant ;
15. Mettre en place des séances supplémentaires, en fin de formation, en Biotechnologies, TP cuisine et TP soins, auprès des apprenants les plus en difficulté. Cela leur permettrait alors d'envisager plus sereinement les examens certificatifs ;
16. Organiser en fin d'année, sur l'une des séances de TP cuisine, le mercredi après-midi, un cours regroupant les apprenants et leur(s) enfant(s). Lors de cette séance, les adultes réaliseraient, avec leur(s) enfant(s), une préparation culinaire. Cela permettra donc de favoriser, chez ces adultes, l'estime d'eux, ainsi que de partager un moment de convivialité avec leur(s) enfant(s) et le reste du groupe ;
17. Mettre en place des suivis plus personnalisés lors des Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP). Chaque formateur suivrait alors un nombre d'apprenants en fonction des heures effectuées sur l'année.

C'est en mettant en place des solutions concrètes comme proposées ci-dessus, par les formateurs ainsi que par les apprenants, inscrits cette année dans la formation, que la motivation des futurs apprenants pourra se développer. Cela permettra donc de meilleurs apprentissages et, in fine, de développer l'estime qu'ils ont d'eux, tant bien au niveau des apprentissages qu'au plan de l'intelligence. Dans ce contexte-là, une question reste à l'heure actuelle sans réponse : la mise en place de ces propositions d'action permettra t-elle réellement de motiver de futurs adultes à s'engager dans cette formation, puis de favoriser de meilleurs apprentissages pour tous ?

## **VIII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

1. Aubret, J., & Demouge, N. (2007). Orientation des adultes et formation tout au long de la vie. *Savoirs*, (4), 11-28.
2. Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 3(136), 101-109.
3. Boutinet, J. P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation?. *Savoirs*, (1), 9-49.
4. Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, (1), 9-46.
5. Fiorelli, C., Chaxel, S., & Maïzi, P. M. (2013). Les récits de vie: outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action. *Interrogations ?*, 17, 1-14.
6. Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, (1), 69-86.
7. Lavoie, N., Levesque, J. Y., & Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, (1), 63-78.
8. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
9. Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, (145), 89-119.
10. Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. *Sciences humaines*, 12, 44-46.



## **IX. LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX**

### **⇒ Figures**

- **SCHÉMA 1** : La dynamique motivationnelle .....12
- **DIAGRAMME 1** : Motivations générales des apprenants à s'engager en formation  
.....33
- **DIAGRAMME 2** : Obstacles généraux des apprenants à s'engager en formation  
.....38
- **DIAGRAMME 3** : Motivations générales des apprenants à poursuivre la formation  
.....44
- **DIAGRAMME 4** : Critères bloquants les apprenants à poursuivre en formation ..49

### **⇒ Tableaux**

- **TABLEAU 1** : Catégories d'apprenants au sein de la formation pour les formatrices .....28
- **TABLEAU 2** : Causes des comportements et attitudes des apprenants pour les formatrices .....29
- **TABLEAU 3** : Critères motivationnels des apprenants à s'engager en formation 34
- **TABLEAU 4** : Critères bloquants les apprenants à s'engager en formation .....39
- **TABLEAU 5** : Critères motivationnels des apprenants à poursuivre la formation 45
- **TABLEAU 6** : Critères bloquants les apprenants à poursuivre la formation ...50-51
- **TABLEAU 7** : Evaluation de la satisfaction de la formation .....66
- **TABLEAU 8** : Evaluation des apprentissages .....67

# Michaël PIRIOT

## Influences des parcours de vie sur la motivation des apprenants à s'engager en formation continue

La présente recherche porte sur les motivations et les obstacles motivationnels d'adultes à s'engager en Mention Complémentaire Aide à Domicile (MCAD), au GRETA du Loiret, ainsi qu'à la poursuivre. L'étude s'appuie alors sur une méthodologie qualitative, fondée sur des entretiens auprès d'onze apprenants.

Les résultats mettent en évidence que la principale source motivationnelle à s'engager dans cette formation est l'envie de s'occuper et de prendre soin des autres, puis que le soutien des cercles familial, amical et professionnel permettent à ces mêmes adultes de la poursuivre. A contrario, l'obstacle principal à s'engager dans cette formation est la complexité des démarches administratives, surtout lorsqu'il est nécessaire d'utiliser l'outil informatique, puis, lors de la formation, son organisation et son rythme freinent l'engagement de ces derniers.

Cette recherche a alors pour but de formuler des propositions d'actions de formation, tout en prenant en compte les obstacles à la motivation et en accentuant les sources motivationnelles. In fine, cela pourrait améliorer l'accompagnement de futurs adultes au sein de cette formation et donc, renforcer leur engagement.

Mots clés : Formation continue - Motivations - Parcours individuels - Engagement - Ingénierie des formations - Evolutions professionnelle et personnelle.

## Influences of life paths on learner motivation to engage in adult education

This research focuses on the motivations and motivational obstacles of adults to engage in the Home Aid Supplemental Mention (HASM), at the GRETA of Loiret, and to pursue it. Then, the study is based on a qualitative methodology, based on interviews with 11 learners.

The results show that the main source of motivation to engage in this training is the desire to care for and to care for others, and that the support of the family circles, friendly and professional allow these same adults to pursue it. On the other hand, the main obstacle to engage in this training is the complexity of the administrative procedures, especially when it is necessary to use the computer tool, and then, during the training, it's organization and pace hinder the commitment of the latter.

The aim of this research is to formulate proposals for training measures, while taking account of obstacles to motivation and increasing the motivational sources. Ultimately, this could improve the support of future adults in this training and thus strengthen their commitment.

Keywords : Adult education - Motivations - Individual pathways - Commitment - Training engineering - Professional and personal evolutions.