
Contribution à l'étude des liens entre engagement en formation et rapport au travail.

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Magali Crochard*

** Chargée d'enseignement*
Université de Paris I Panthéon-Sorbonne
1, rue Thénard
75005 PARIS
magali.crochard@univ-paris1.fr ; magali.crochard@free.fr

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article est de contribuer à une meilleure compréhension de l'engagement en formation et de ses enjeux identitaires. Cette recherche, de nature exploratoire, est fondée sur une étude de cas longitudinale, celle d'un groupe sortant de formation professionnelle universitaire. Une revue de la littérature sur la dynamique de constructions identitaires et des représentations sociales révèle l'intérêt d'une mise en perspective du sentiment d'autodétermination comme variable d'interprétation ; par ailleurs, les données collectées font état de sentiments spécifiques, voire de « représentations ambivalentes » de l'objet travail, et du manque d'échange social au travail comme élément pouvant conduire à ce que nous appelons une « impasse » identitaire.

MOTS-CLÉS : Engagement, construction identitaire, représentations sociales, sentiment d'autodétermination, formation continue.

1. Introduction

Cette contribution a pour objet d'envisager l'engagement d'un groupe d'adultes en formation comme facteur de construction identitaire. Notre recherche porte sur le sentiment d'autodétermination et sur le soutien social et professionnel comme facteurs de représentations identitaires transformées et potentiellement « ambivalentes ». L'ensemble de nos données montre en effet que les sujets adultes engagés en formation professionnelle sont amenés à modifier leur représentation de leur activité professionnelle, en fonction du sentiment qu'ils ont d'être à l'origine de leur projet et du soutien social qu'ils trouvent à l'intérieur de la formation, au travail ou en famille.

Nous présentons cette communication dans l'ordre suivant :

- une brève revue des concepts mobilisés lors de notre recherche,
- l'explicitation de notre problématique et la présentation du mode de recueil de données,
- la présentation de la méthodologie de recherche,
- les résultats et leur discussion.

2. Construction identitaire et engagement en formation : approches et enjeux.

La question de l'engagement¹ en formation (Bourgeois & Nizet, 2005 ; Vallerand, R. & Thill E. 1993 ; Carré, P. 2004) occupe une place centrale dans le champ de la formation des adultes. Ce succès est dû en partie aux nouveaux modèles d'action pédagogique et aux mutations économiques liées à la formation continuée. En effet, l'individu, qu'il soit salarié ou demandeur d'emploi, est invité à produire lui-même de nouvelles compétences parfois appelées meta-compétences, face aux mutations que connaît le monde socio-économique. C'est dans ce contexte de changement que l'université propose des programmes de formation avec pour objectif le « développement des compétences » de salariés. Nous n'aborderons pas ici les modèles théoriques qui envisagent le développement des compétences en tant que processus situé (Clot, 1995) ou « dynamique » (Malglaive, 1992), ni même ceux qui ont pour objet le contexte d'émergence de nouvelles compétences, en vue de produire des circonstances pédagogiques favorables à leur production et leur transformation (Pastré, 1998). Nous avons abordé notre travail de réflexion sous les deux angles d'approches suivants : l'engagement en formation comme « une action située » (Clot, 1995 ; Varela, 1989) et la construction identitaire du sujet engagé

¹ Nous retenons comme définition le processus menant « *de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de la formation* ». Nous nous sommes centrées dans le cadre de cette recherche, sur un contenu : les motifs d'agir exprimés dans les lettres de motivation. Ces motifs ont fait l'objet d'une auto confrontation.

dans l'action, i.e. l'émergence d'un sentiment de transformation de soi et de « construction de sens » (Barbier & Galatanu, 1998, 2004 ; Kaddouri, 2001).

L'ensemble des travaux cités supra cherche au fond à comprendre à la fois ce qui relève de la transformation vécue par les sujets en formation et ce qui procède de leur engagement. Or, la compréhension de ces phénomènes passe par une analyse des stratégies des acteurs engagés dans l'action. L'analyse de ces stratégies, formes de rationalisation « ex-ante » ou « ex post », est appréhendée à partir des « constructions représentationnelles et-ou discursives » (Barbier & Galatanu, 2004) à l'œuvre lors du discours que les intéressés tiennent sur eux-mêmes, leurs parcours, leur expérience de formation et leur vécu professionnel. En effet, l'engagement dans l'action est souvent légitimé, d'un point de vue discursif, par une nécessité ou une volonté. Différents travaux ont envisagé la motivation comme moteur de l'action, forme d'articulation entre les cognitions et les affects qu'un sujet éprouve face à un possible d'actions à réaliser (Nuttin, 1985). Cependant, ces études tendent à déconsidérer la décision en tant qu'événement, souvent biographique, de s'engager dans une dynamique inconnue -souvent exigeante en termes de temps, d'implication- et complexe -en termes de processus décisionnel et d'enjeu identitaire²-. La nature de l'événement à l'origine du passage du projet à l'agir ne nous semble pas déterminante ; en revanche, l'affect qui y est associé et son ancienneté justifierait son ancrage dans la représentation reconstruite du sujet, et motiverait d'autant plus la capacité d'agir du sujet lors de sa prise de décision.

Par ailleurs, il nous a semblé important d'aborder la notion de compétence de manière non directe, puisque marquée idéologiquement et fortement connotée. Elle ne pouvait donc pas constituer, à notre avis, tout ou partie de notre objet de recherche. Nous avons donc pris soin d'envisager notre objet sous l'angle du *sentiment de compétence*, et non celui du développement de compétences, valorisé, voire prescrit socialement.

Cette brève revue nous conduit à poser notre questionnement : qu'est-ce qui amène un adulte, salarié en poste, à prendre la décision d'entrer en formation pendant un an ? Qu'est-ce qui lui permet de croire en sa réussite ? Le soutien social dont il bénéficie – ou non – est-il vécu comme moteur de son engagement ? Puis, du point de vue de l'institution qui dispense la formation : Le dispositif prend-il en considération l'alternance des périodes en formation et en travail ? Le programme, présenté comme professionnalisant, favorise-t-il l'émergence d'un sentiment de compétence ? Est-il en cela facteur de construction identitaire ? de socialisation ? La formation, en tant qu'expérience, est-elle facteur de consolidation d'un sentiment d'identité professionnelle ? Peut-elle a contrario affaiblir une représentation du travail par ailleurs malmenée ?

² Nous pensons que l'engagement dans l'action procède d'un événement fondateur, qui peut être explicité par le sujet lors d'une reconstruction discursive.

L'objet de cette communication ne reprendra pas tous ces questionnements, qui ont fait l'objet d'un travail global³. Cet article porte donc sur la question du lien entre engagement en formation et rapport au travail, et de cette expérience duale comme enjeu de reconfiguration identitaire. De manière plus précise, nous examinons la question du sentiment de maîtrise et d'échange social comme variables d'interprétation d'un engagement en formation et producteur de représentations ambivalentes.

3. Méthodologie.

Au total, nous avons mené 11 entretiens semi directifs avec des adultes sortants de formation longue (10 à 13 mois), supérieure (niveau II et I), universitaire et professionnelle, et organisée en alternance⁴. Nous avons choisi de constituer un corpus relativement homogène en termes de provenance institutionnelle dans l'objectif d'intégrer notre recherche à une analyse plus sociologique de l'université professionnelle et de ses enjeux. Le choix de mener des entretiens à l'issue d'une formation nous semblait important en termes de distance par rapport à l'institution⁵.

Dans la mesure où le lien entre engagement en formation (sentiment de compétence, échange social, existence d'un projet, autodétermination) et rapport au vécu professionnel (sentiment de maîtrise de son vécu professionnel, sentiment de compétence, échange social) suppose une prise de risque et un processus de décision forcément complexe, nous avons procédé en deux temps.

Dans un premier temps, nous avons croisé les discours ex post avec la présentation des objectifs de formation présentés dans les lettres de motivation de ces mêmes adultes. Dans un second temps, nous avons proposé aux intéressés de commenter la lecture – soit plus d'un an plus tard – de ces motifs d'engagement. Alors que la méthode de l'auto confrontation croisée met en œuvre un matériau filmé, nous privilégions la co-analyse en confrontation croisée. L'entretien lors duquel sont reconstruites la chronologie de l'événement déclencheur de la décision d'entrer en formation et l'élaboration de l'enchaînement causal, le sujet fait appel à sa mémoire. Cette démarche nous a paru pertinente au regard de notre

³ *Contribution à l'étude du lien entre expérience de formation et représentation de l'objet travail : le cas de salariés en Congé Individuel de Formation à l'Université*, Mémoire de Master Recherche, Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris.

⁴ Les formations suivies se déroulent quelques jours par mois à l'université, sont diplômante (Master 2 Professionnel) et professionnelles. Leur durée s'étend sur une période de 10 à 14 mois. Leur organisation temporelle est alternante, mais les deux espaces de référence (entreprise, université) ne sont pas directement reliés.

⁵ Nous avons donc interrogé des adultes confrontés à une alternance de périodes de formation et d'entreprise dans le cadre de Congé Individuel de Formation. Nous avons procédé à la passation de nos entretiens en deux temps : le premier à l'issue de la formation, le second à fait l'objet d'une auto confrontation des personnes interrogées à leurs lettres de motivation envoyées lors de la procédure de sélection.

problématique ; nous avons donc de ce fait croisé les « rationalisations » pour faire émerger le sens que les acteurs ont donné à leurs actes, notamment celui « fondateur » de leur engagement en formation. Par ailleurs, cette auto confrontation a permis d'interroger simultanément l'évolution de leur rapport au travail, sur un axe temporel avant – pendant - après la formation.

Les thèmes de relance de notre grille d'entretien nous renseignent sur les questions suivantes, et sont ensuite traités de manière transversale :

- Représentation de la formation (interactions sociales)
- Sentiment de vécu dans l'entreprise (échange social, satisfaction)
- Représentation du but à atteindre (sens)
- Sentiment d'autodétermination, de maîtrise.

4. Résultats

Nous avons procédé à une analyse qualitative des représentations discursives des acteurs. Nous avons mené notre analyse en trois temps : le premier a permis de repérer les indicateurs des motifs d'engagement en formation et du vécu professionnel, le deuxième temps a été consacré au regroupement de ces indicateurs en unités thématiques ; dans un troisième temps nous avons procédé à une classification de types de réaction post formation. La lecture transverse des résultats met en lumière quatre types de relations, que nous avons appelées « configurations réactionnelles ex post » à l'engagement en formation :

4.1 Configuration A (*Asynchronie*)

Il n'existe pas de terrain d'entente avec l'entreprise qui, a posteriori, n'offre aucune opportunité de transférer les acquis de la formation. La situation est source de tension pour l'individu, faute de pouvoir trouver une signification à la formation. Le plus souvent, le processus de décision lié à l'entrée en formation est vécu sur un mode autonome, le sujet se montre impliqué dans les situations pédagogiques proposées par l'institution qui dispense la formation, et progressivement de plus en plus enclin à modifier les représentations qu'il a de sa propre pratique professionnelle.

Cela n'est pas sans rappeler le paradigme socioconstructiviste qui postule les interactions sociales comme conditions favorables à l'élaboration d'activités mentales de raisonnement et d'action sur son environnement. La situation de tension, parfois chargée affectivement, va se révéler être le moteur d'un travail de reconfiguration des représentations sociales de l'individu, qui devant des situations inconnues ou complexes, va développer une grande faculté d'apprentissage et un sentiment d'appartenance à ce nouvel *in group*. La situation de tension, qui peut s'expliquer par l'écart ressenti entre l'existence d'un « échange social » à l'intérieur de l'espace-temps formation et le manque d'interactions vécu à l'extérieur, va offrir au sujet l'occasion de se référer à un groupe de pairs extérieur à son entreprise. Ce

besoin d'identification est au fondement de la construction identitaire. En cela, on peut penser l'engagement en formation comme facteur de construction identitaire, processus dialectique entre besoin d'identification et de différenciation, même si la situation de tension, lorsqu'elle est source d'insatisfaction, peut expliquer que les personnes sont plus spontanément amenées à rechercher une forme d'autorisation à l'extérieur de l'entreprise jugée de manière critique.

4.2 Configuration B (Binôme)

Il s'agit d'un processus d'évolution accompagnée, voire conjointe, incluant la participation active d'au moins un membre de l'entreprise au déroulement et-ou résultat de la formation suivie. Le vécu professionnel est positif, et le travail vécu comme un privilège, tandis que l'engagement en formation est exprimé sur un mode sélectif et utilitariste.

L'individu n'hésite pas à utiliser la formation comme un outil de gestion de carrière au service de l'entreprise à laquelle il appartient. Tandis que le groupe A a tendance à considérer la formation comme un espace d'échange et d'apprentissage riche et privilégié, permettant à la fois une transformation personnelle et professionnelle, le groupe B tend à rejeter l'effet identitaire de la formation, en se prononçant de manière quasi exclusive sur l'aspect de visibilité sociale à l'intérieur de sa propre structure et sur l'utilité pragmatique et opérationnelle en termes d'avancement de carrière. Certes, cela met l'accent sur le pouvoir détenu par l'organisation sur le déroulement et l'effet de la formation d'un salarié, ce qui n'est pas une surprise. Mais cela permet de réfléchir à la vision utilitariste de la formation, souvent pensée comme étant à l'opposé d'une vision portée par le courant de l'éducation permanente, tous deux regroupés au sein d'une même institution et d'un même dispositif. Cette dualité, présente à l'intérieur d'un même programme, montre que si la professionnalisation et le développement des compétences sont déclarés comme des objectifs institutionnels, il s'agit parfois moins d'intérioriser des attitudes et savoir faire proposés par la formation que de sélectionner le moyen (en l'occurrence le diplôme) nécessaire à la poursuite d'objectifs stratégiques d'acteurs (Crozier et Friedberg, 1977) au sein d'une même communauté.

4.3 Configuration C (Critique)

Hésitation et incertitude à l'issue de la formation, qui est jugée de manière distanciée, voire ambivalente. Le travail peut être vécu comme une contrainte, offrant néanmoins au salarié une forme de prise. Le sentiment d'identité professionnelle n'est pas sensiblement modifié, et il apparaît que le sujet offre une forme de résistance latente, plus ou moins explicite, tant à l'égard de la formation que de son environnement professionnel. Un sentiment de maîtrise relatif de son vécu professionnel permet à l'individu de ne pas vivre sous tension.

Le besoin de se référer à l'autre n'est pas ou peu exprimé. L'espace de la formation ne fait pas l'objet d'un investissement affectif ou cognitif notable, et le rapport au travail est exprimé sur un mode contraint, faisant référence à une impossibilité d'action structurelle à l'entreprise d'appartenance, ou au « monde de l'entreprise », abstraction que nous avons qualifié de biais cognitif. Il en résulte une

vision de la formation peu encline à stabiliser des savoir faire, ou à développer des moyens de d'action sur son contexte, celle-ci étant jugée trop distante par rapport aux exigences d'un réel professionnel. Nous sommes ici face à des sujets qui présentent ce que nous pensons être des représentations paradoxales (Moscovici, 1996) de la formation et du travail. En effet, la formation est vécue sur le mode de la contrainte, par opposition à la norme sociale selon laquelle l'adulte se forme aujourd'hui de manière continuée, tout au long de la vie. Cette situation semble mener à ce que nous avons appelé une *impasse identitaire*, en référence à différents travaux portant sur l'identité (Barbier, 1996 ; Kaddouri, 1996, 2001 ; Dubar, 1991 ; Camilleri, 1990). Cette impasse identitaire est une forme de piège dans lequel se trouve un adulte engagé en formation, lorsque l'offre identitaire proposée par l'institution et/ou par l'environnement professionnel est jugée de manière insatisfaisante par le bénéficiaire, en dépit de conditions favorables à l'apprentissage ou à la socialisation professionnelle⁶.

4.4 Configuration D (Direction)

Cette dernière configuration, peu représentée, présente une appropriation du sens de l'engagement en fonction d'une stratégie individuelle, soutenue par un environnement professionnel et/ou privé. Le travail est vécu de manière libre, indépendante et auto dirigée comme un épanouissement. Cette dernière configuration fait état d'une synergie lorsque qu'un sentiment d'autodétermination important côtoie une situation d'échange social au sein de la formation et/ou de l'entreprise. C'est à travers un ensemble de mises en situations pédagogiques favorisant la réflexion sur l'action, et la présence d'une stratégie individuelle conscientisée que peut se développer une « co-construction de sens » autour des situations de travail et de formation. Notons que seules les personnes relevant des configurations A et D explicitent une intégration de certaines attitudes ou certains savoir faire mis en valeur au cours de la formation et revendiquent ainsi un transfert en situation de travail de certains acquis de formation.

5. Discussion.

La première remarque que nous pouvons faire à partir de notre analyse porte sur les processus par lesquels l'individu est amené à exprimer le sens qu'il donne a posteriori à son engagement. Nous avons été confrontées assez rapidement à la complexité de notre objet d'étude. À la question des motifs d'engagement en formation, nombre des personnes interrogées ont aisément fait état des raisons de leur souhait d'entreprendre une formation longue et professionnalisante. En revanche, lors de la situation d'auto confrontation, il leur est apparu plus difficile de faire état du contexte de la prise de décision, ce qui nous aurait permis d'accéder à la représentation de « l'événement fondateur » en lui-même. Cette difficulté d'accéder

⁶ Nous avons dégagé les facteurs favorables suivants : présence d'interactions régulières et satisfaisantes, soutien social, et sentiment d'auto détermination.

à l'acte fondateur de la prise de décision peut relever d'un biais cognitif, l'être humain pouvant être influencé par son contexte et par la décision d'autrui, notamment lors de situations complexes (Rogalsky, 1988).

Notre recherche montre de manière plus spécifique que l'engagement en formation résulte d'un rapport au travail verbalisé sur un mode 'économique' : il s'agit d'envoyer un message lisible (Vinokur, 1995) à son entreprise. En d'autres termes, si nous avons montré que la qualité de l'échange social au travail et en formation, le soutien social professionnel et privé et la qualité des interactions peuvent être des facteurs déterminants de l'engagement en formation, il n'en reste pas moins que la formation d'adulte à l'université reste fortement dépendante d'une prescription plus ou moins explicite, et renvoie à une vision économiste de la formation. Notre recherche tend donc à relativiser d'une part le discours social qui s'appuie sur le développement de l'autonomie des acteurs sociaux et leur apparente initiative dans l'élaboration de leurs projets professionnels et de formation, d'autre part l'approche théorique selon laquelle la construction identitaire de l'individu laisserait à penser le sujet comme tout puissant dans l'élaboration de son projet de soi.

D'après nous, ce ne serait pas la croyance en ses propres chances de réussite⁷ qui pousse l'individu à se lancer dans une procédure de sélection à l'entrée d'une formation (l'action interrogée est l'envoi de la lettre de motivation), mais le sentiment d'être soi-même personnellement à l'origine de cette action, quelque soit son rapport initial au travail. En d'autres termes, si l'individu présente le fait d'entreprendre une formation comme une nécessité économique et rationnelle, il a tendance, dans le même temps, à considérer le processus de prise de décision comme étant intime et personnel.

De manière plus précise, notre recherche tend à montrer l'existence de représentations paradoxales (Moscovici, Op. Cit.) chez les sujets adultes engagés en formation. En effet, les individus confrontés à une norme sociale de plus en plus forte (obligation de responsabilisation de son parcours professionnel passant par un engagement en formation, vs la formation tout au long de la vie comme espace de transformation d'un soi passif et contraint en un soi autonome donc libéré, l'espace de la formation étant proposé comme enrichissant et source d'épanouissement) peuvent être amenés à produire des représentations ambivalentes.

Nous avons montré que ce rapport dialectique entre deux espaces de référence distincts, lorsqu'il est sous tendu par un rapport au travail distancié et solitaire, et accompagné du sentiment d'être à l'origine de sa décision, autorise le sujet à s'engager de manière considérable dans le déroulement de la formation. L'espace de la formation offre un espace de « construction de sens », où les occasions de nommer et qualifier l'expérience d'autrui, entre pairs ou par l'intermédiaire du corps enseignant⁸, sont souvent associées à des occasions de faire des liens entre leurs

⁷ *Sentiment d'auto efficacité*, Bandura, 2002.

⁸ ce qui revient à offrir une signification à cette expérience.

expériences et leur projet actuel. Ainsi, ce n'est plus l'existence ou la nature d'un projet professionnel qui détermine l'engagement en formation, ou l'implication de l'environnement professionnel et personnel du salarié dans son projet, mais le manque caractérisé d'interactions sociales satisfaisantes au sein de sa propre organisation et le sentiment d'être personnellement à l'origine de ce choix.

6. Conclusion.

Sans doute devons-nous relativiser nos résultats, eu égard aux limites méthodologiques propres à toute recherche d'une part, et au fait que l'expérience est ici, pour partie, objet de discours. Aussi aurions-nous souhaité mettre en perspective le processus d'auto confrontation avec une observation participante des personnes en situation de formation.

Notons néanmoins que cette communication s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche plus global, au cours duquel nous avons procédé à un rapprochement entre ces données et l'analyse du discours des intervenants, des objectifs déclarés de la formation et de l'institution, et notre propre pratique d'intervenante sur ces dispositifs.

Les résultats de cette recherche nous conduisent à envisager le processus de décision en tant que rapport à un événement fondateur chargé d'affect comme une voie à suivre pour comprendre ce qui se joue, au niveau d'un sujet, lors d'un engagement en formation continue. La représentation de cet événement, son ancienneté, mais aussi l'émotion qui lui est associé, semble nous informer sur la représentation que l'individu se fait de son propre engagement et le sens qu'il donne son expérience.

Bibliographie

- Barbier, J.M. et Galatanu O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris : L'harmattan, coll. Action et Savoir.
- Barbier, J.M. et Galatanu O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF, coll. Education et Formation.
- Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris, Bruxelles : de Boeck, coll. Perspectives en éducation.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Education Permanente*, 123, (2), 115-123.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil, Essais, 1992.
- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2004) *La socialisation*. Paris : Armand Colin, coll. U. série Sociologie. 3^{ème} édition.

- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF. Cool. Le lien social.
- Greenwald, A.G., (1992). L'ego totalitaire ou comment chacun fabrique et révisé sa propre histoire, in *Le soi ; recherches dans le champ de la cognition sociale*, Piolat M., Hurtig M.C. et Pichevin M.F. (Eds.), Paris, Delachaux et Niestlé, 37-76.
- Habermas, J. (2001). *Idéalisations et communication. Agir communicationnel et usage de la raison*. Paris, Fayard, 2006.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs. L'orientation scolaire et professionnelle, 21 (3), 272.
- Moscovici, S. (1996). L'étude des représentations sociales. In Doise, W., Palmonari A., Ed *Textes de base en sciences sociales : l'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1996.
- Pastré, P. et Samurçay, R. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle. Actes du colloque « *Recherche et ergonomie* », 119-127.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Tajfel, H. (1982). *Identité sociale et relation intergroupes*. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte in Carré P. et Caspar P. (dir) (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod, 189-202.
- Vinokur, A. (1995). Réflexions sur l'économie du diplôme. Revue Formation-Emploi n°52. Octobre-décembre. pp.151-183.
- Vygotsky L.S. (1985). *Pensée et Langage, Terrains*. Paris : Editions sociales.