HAL
open science

L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso : influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie

Brahima Zio

To cite this version:

Brahima Zio. L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso : influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie. Psychologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2018. Français. NNT : 2018CNAM1198 . tel-01986515

HAL Id: tel-01986515

https://theses.hal.science/tel-01986515

Submitted on 18 Jan 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.

le cnam

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE

Centre de recherche sur le travail et le développement

THÈSE présentée par :

Brahima ZIO

Soutenue le : **22 novembre 2018**

pour obtenir le grade de: **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline : Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale /

Spécialité : Psychologie

L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso : influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie

THÈSE dirigée par :

Monsieur BERNAUD Jean-Luc	Professeur des Universités en psychologie, Cnam

RAPPORTEURS :

Madame OLRY-LOUIS Isabelle	Professeure des Universités en psychologie, Université de Paris Ouest Nanterre-La Défense
Monsieur FENOUILLET Fabien	Professeur des Universités en psychologie, Université Paris Ouest Nanterre-La Défense

JURY :

Monsieur ROQUET Pascal	(Président du jury) Professeur des Universités en psychologie, Cnam
Monsieur NILS Frédéric	(Invité) Professeur en psychologie, Université Catholique de Louvain

A mes parents

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements sont adressés à mon directeur de thèse, Jean-Luc Bernaud, pour son expertise, ses conseils et sa guidance éclairants. Merci d'avoir su me faire confiance en acceptant d'encadrer ce travail de thèse et d'avoir toujours fait preuve d'enthousiasme malgré mes doutes lors de nos rendez-vous de travail, et ce depuis le mémoire de master, ta confiance envers mon travail et ton soutien ont été d'un grand réconfort tout au long de ces années : merci pour ton écoute, ta disponibilité et tes encouragements.

Merci au CNAM et à l'école doctorale et particulièrement au laboratoire CRTD pour m'avoir fourni les outils et les accompagnements nécessaires à l'accomplissement de ce travail de thèse. Une pensée particulière est adressée à Madame Noelle Lallemand pour les conseils et les accompagnements techniques dans l'analyse des données. J'adresse mes remerciements aux doctorants que j'ai rencontrés, notamment nos représentants aux différentes instances de concertation du CNAM.

Je tiens également à remercier les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail de thèse et d'en permettre l'aboutissement.

Mes remerciements sont également pour mes familles et mes ami(e)s en France et au Burkina Faso qui m'ont véritablement soutenu par leur engagement à mes côtés.

Merci à mes parents, M'ma et Papa, ce travail est aussi réalisé pour vous honorer.

Pour ma famille en France, Vivi, Koko et Sissi, la décharge que vous m'avez octroyée, votre compréhension et vos soutiens multiformes m'ont permis d'avancer dans les moments les plus difficiles.

Mes derniers remerciements, et non des moindres, sont à l'adresse de tous ces petits coups de pouce sans lesquels cette recherche n'aurait pu aboutir.

Enfin, Je tiens à m'excuser sincèrement auprès de celles et ceux que je n'ai pu citer, dont l'engagement à contribuer à l'aboutissement de cette recherche.

A toutes et à tous, merci !

RESUME

Cette thèse porte sur l'engagement psychologique optimal (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010), des adultes en formation continue au Burkina Faso. Il s'agit d'identifier les facteurs internes et environnementaux qui contribuent à cet engagement. Notre intérêt porte particulièrement sur les facteurs de motivation (Fenouillet & al., 2015), (London, 1983), de soutiens sociaux (Zimet & al., 1988), de soutiens organisationnels (Eisenberger & al., 1986) et de perception d'autonomie (Vallerand & al., 1997), et leur contribution dans la mise en œuvre de l'engagement psychologique en formation.

La première étude qualitative est conduite à partir du verbatim de vingt-sept (27) entretiens semi-directif et un traitement automatique de contenu à l'aide du logiciel Alceste. L'hypothèse portant sur l'existence de « mondes lexicaux » différenciés relatifs à l'engagement psychologique et aux variables explicatives de cette recherche est invalidée. L'engagement psychologique optimal est unidimensionnel dans cette recherche, contrairement au modèle original tridimensionnel (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010).

La deuxième étude quantitative s'appuie sur cinq des sept étapes de la méthodologie d'adaptation transculturelle des échelles (Vallerand, 1989). Une première étape d'analyse exploratoire a permis l'épuration des six outils. La deuxième étape d'analyse confirmatoire s'appuie sur les données de trois-cent-soixante-onze (371) questionnaires. Les résultats confirment l'existence de corrélations positives et significatives entre l'engagement psychologique optimal en formation et les variables explicatives. Ce sont les motivations de carrière, les soutiens sociaux perçus, et la perception d'autonomie qui rendent compte de l'engagement psychologique unidimensionnel. Ce résultat indique, contrairement au modèle original tridimensionnel (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010), que l'engagement psychologique optimal est un construit unidimensionnel avec un contenu affectif, cognitif et comportemental.

Mots-clés : Burkina Faso, engagement psychologique, logiciel Alceste, motivations de carrière, perception de soutiens, et perception d'autonomie.

RESUME EN ANGLAIS

This doctoral thesis base on the three-dimensional model of the optimal psychology commitment (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010), applied to adults in continuing education in Burkina Faso. It aims to explore the influence of training motivation (Fenouillet & al., 2015), carrer motivation (London, 1983), perceived social supports (Zimet & al., 1988), perceived organizational supports (Eisenberger & al., 1986), and the perception of autonomy (Vallerand & al., 1997).

The first qualitative study is based on data from twenty-seven (27) semi-structured interviews whose corpus is subjected to automatic content processing using the Alceste software. The interview focused on the existence of differentiated classes of « lexical universes » relating to the psychological commitment and to the explanatory variables of this research. The hypothesis supporting the existence of differentiated lexical contents is invalidated. In this research, unlike the original three-dimensional model (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010), the construct of optimal psychological commitment is one-dimensional.

The second quantitative study is conducted, in the final phase, using data from three hundred and seventy-one (371) questionnaires from the six scales of this research. Exploratory and confirmatory analyzes supported by cross-cultural adaptation of the tools were carried out according to five of the seven recommended steps of Vallerand (1989).

The question was what training and career motivations motivate adults in their psychological commitment to training on the one hand? And on the other hand, what perceptions do they have of social and organizational supports, as well as their perception of autonomy in this commitment? The results confirm, on the one hand, the hypothesis of the existence of positive and significant correlations between the optimal psychological commitment to training and the explanatory variables. Likewise, it is the career motivations, perceived social supports, and the perception of autonomy that account for one-dimensional psychological commitment.

This result shows, contrary to the original three-dimensional model (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010), that optimal psychological commitment is a one-dimensional construct with affective, cognitive and behavioural content.

Keywords: Burkina Faso, psychological commitment, Alceste software, career motivations, training motivations, perceived support, and perception of autonomy.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 3

RESUME 4

TABLE DES MATIERES 6

LISTE DES TABLEAUX 11

LISTE DES FIGURES 15

LISTE DES ANNEXES 15

ABREVIATIONS ET SIGLES 17

INTRODUCTION 21

1. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE 26
2. CADRE THEORIQUE 30
3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 32
4. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE 33
5. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 34
6. ORGANISATION DE LA THESE 35

PREMIERE PARTIE : CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE ET CADRE THEORIQUE 39

CHAPITRE 1 : PRESENTATION GENERALE DU BURKINA FASO 40

CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE 41

1.1. Situation géographique 43
1.2. Histoire politique et administrative 43
1.3. Caractéristiques climatiques et hydrographiques 44
1.4. Situation démographique 45
1.5. Caractéristiques sociales et culturelles 46
1.6. Contexte économique et de l'emploi 48
1.7. L'enseignement supérieur 51
1.8. Législation de la formation professionnelle au Burkina Faso 56

SYNTHESE DU CHAPITRE 1 59

CHAPITRE 2 : CADRE EPISTEMOLOGIQUE, METHODOLOGIQUE ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE 61

2.1. Problématique générale de la recherche 62
2.2. Justification de la recherche 63
2.3. Positionnement épistémologique et méthodologique 65
2.3.1. Le positivisme 66
2.3.2. L'interprétativisme 66
2.3.3. Le constructivisme 67
2.4. Les considérations éthiques 67
2.5. La méthodologie de recherche et d'analyse 68
2.6. Proposition du modèle de la recherche 69

SYNTHESE DU CHAPITRE 2 71

CHAPITRE 3 : L'ENGAGEMENT : UN CONCEPT PLURIEL 72

3.1. Conceptualisation de l'engagement *75*
3.2. L'engagement et sa pluralité *79*
3.2.1. L'implication 81
3.2.2. La persévérance 82
3.3. L'engagement et ses dimensions *83*
3.3.1. L'engagement affectif 84
3.3.2. L'engagement cognitif 84
3.3.3. L'engagement comportemental 85
3.3.4. L'engagement unidimensionnel 86
3.3.5. L'engagement bidimensionnelle 87
3.3.6. L'engagement tridimensionnel 87
3.4. L'engagement psychologique *88*
3.4.1. Le modèle intégratif de l'engagement psychologique 89

SYNTHESE DU CHAPITRE 3 90

CHAPITRE 4 : LA FORMATION DES ADULTES 92

4.1. La formation permanente *95*
4.2. La formation des adultes *96*
4.3. La formation professionnelle continue *97*
4.4. La formation continue et le régime LMD *98*
4.5. La formation tout au long de la vie *99*

SYNTHESE DU CHAPITRE 4 100

CHAPITRE 5 : LA MOTIVATION 102

5.1. La théorie de l'autodétermination *104*
5.1.1. Le continuum d'autodétermination 107
5.1.1.1. La motivation intrinsèque 108
5.1.1.2. La motivation extrinsèque 109
5.1.1.3. L'amotivation 110

SYNTHESE DU CHAPITRE 5 111

CHAPITRE 6 : LA CARRIERE ET LES MOTIVATIONS DE CARRIERE 112

6.1. La carrière *113*
6.1.1. La carrière objective versus subjective 114
6.1.2. Les nouvelles approches de la carrière 115
6.2. Les motivations de carrière *116*
6.2.1. La vision de carrière 116
6.2.2. L'identité de carrière 117
6.2.3. La résilience de carrière 118

SYNTHESE DU CHAPITRE 6 121

CHAPITRE 7 : LES SOUTIENS SOCIAUX ET ORGANISATIONNELS 123

7.1. Soutien social *124*
7.1.1. Dimensionnalité du soutien social 126
7.1.2. Le soutien social perçu 128
7.1.3. La mesure du soutien social perçu 128
7.1.4. L'échelle multidimensionnelle du soutien social perçu 129
7.2. Le soutien organisationnel *129*
7.2.1. Le soutien organisationnel perçu 129
7.2.2. Mesure du soutien organisationnel perçu 131

7.2.3. Le soutien hiérarchique **132**
7.2.4. Le soutien des collègues **132**

SYNTHESE DU CHAPITRE 7 ..... **133**

DEUXIEME PARTIE : ETUDES EMPIRIQUES **134**

CHAPITRE 8 : ETUDE 1 : L'ENQUÊTE QUALITATIVE **136**

8.1. Problématique de la recherche ***140***
8.1.1. Objectif de la recherche **141**
8.1.2. Questions de la recherche **141**
8.1.3. Hypothèsesde la recherche **142**
8.1.4. Méthodologie **143**
8.2. Déroulement de l'étude qualitative exploratoire ***144***
8.2.1. Les participants à l'entretien exploratoire **144**
8.2.2. L'enquête exploratoire **145**
8.2.3. Le guide de l'entretien exploratoire **146**
8.2.4. Les entretiens non-directifs exploratoires **146**
8.2.5. Résultats des entretiens exploratoires **147**
8.3. L'entretien final ***151***
8.3.1. Le guide d'entretien final **151**
8.3.2. Les participants à l'entretien final **152**
8.3.3. L'entretien final semi-directif **153**
8.3.4. Transcription des verbatims **154**
8. 4. L'analyse de contenu ***154***
8. 4.1. L'analyse automatique de contenu **154**
8.4.1.1. Le logiciel Alceste 155
8.4.1.1.1. Les principes d'Alceste 156
8.5. Les corpus d'étude ***158***
8.6. Les résultats des traitements réalisés par Alceste ***159***
8.6.1. Sur la dimension affective de l'engagement psychologique **160**
8.6.2. Sur la dimension cognitive de l'engagement psychologique **168**
8.6.3. Sur la dimension comportementale de l'engagement psychologique **177**
8.6.4. Sur les motivations de formation et de carrière **184**
8.6.5. Sur le soutien social perçu **190**
8.6.6. Sur le soutien organisationnel perçu **198**
8.7. Vérification des hypothèses ***206***

SYNTHESE DU CHAPITRE 8 ..... **210**

CHAPITRE 9 : ETUDE 2 : L'ENQUETE QUANTITATIVE **212**

9.1. Problématique de la recherche ***213***
9.1.1. Objectifs de la recherche **214**
9.1.2. Questions de la recherche **215**
9.1.3. Les hypothèses **215**
9.2. Méthodologie ***218***
9.2.1. Les participants **218**
9.2.2. Terrain de la recherche et procédure **219**
9.2.3. Les instruments utilisés **220**
9.2.3.1. Les échelles en langue française 220
9.2.3.1.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal 221
9.2.3.1.2. L'échelle de motivation en formation d'adulte 221
9.2.3.1.3. L'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie 222
9.2.3.2. Les échelles en langue anglaise 223

9.2.3.2.1. L'échelle de motivation de carrière 223
9.2.3.2.2. L'échelle du soutien social perçu 223
9.2.3.2.3. L'échelle du soutien organisationnel perçu 224
9.3. L'adaptation culturelle des six échelles....225
9.3.1. Démarche méthodologique....225
9.3.1.1. Les échelles en langue française 227
9.3.1.1.1. Etape 1 : la préparation de la version préliminaire 227
9.3.1.1.2. Etape 2 : l'évaluation et la modification des items par une approche de type comité 227
9.3.1.1.3. Etape 3 : l'évaluation de la version expérimentale par prétest....228
9.3.1.2. Les échelles en langue anglaise 228
9.3.1.2.1. Etape 1 : la préparation de la version préliminaire par traduction inversée....228
9.3.1.2.2. Etape 2 : l'évaluation et la modification de cette version par une approche de type comité....229
9.3.1.2.3. Etape 3 : l'évaluation de la version expérimentale par prétest....229
9.3.1.2.4. Étape 4 : La validité concomitante et de contenu 230
9.4. Analyse exploratoire et épuration des échelles 230
9.4.1. Participants....231
9.4.1.1. Les trois échelles en langue française 231
9.4.1.2. Les trois échelles en langue anglaise....234
9.4.2. Les vérifications préalables 237
9.4.2.1. L'analyse en composantes principales des six échelles 238
9.4.2.1.1. Les trois échelles en langue française 239
9.4.2.1.1.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal 239
9.4.2.1.1.2. L'échelle des motivations de formation....242
9.4.2.1.1.3. L'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie....247
9.4.2.1.2. Les trois échelles en langue anglaise....249
9.4.2.1.2.1. L'échelle des motivations de carrière 250
9.4.2.1.2.2. L'échelle du soutien social perçu 254
9.4.2.1.2.3. L'échelle du soutien organisationnel perçu 256
SYNTHESE DE L'ETAPE EXPLORATOIRE 260
9.4.2.2. Analyse de la fiabilité : la cohérence interne 260
9.4.2.2.1. Les trois échelles en français....261
9.4.2.2.1.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal 261
9.4.2.2.1.2. L'échelle des motivations pour la formation des adultes 261
9.4.2.2.1.3. L'échelle de perception d'autonomie dans les domaines de la vie....262
9.4.2.2.2. Les trois échelles en langue anglaise....262
9.4.2.2.2.1. L'échelle de la motivation de carrière 262
9.4.2.2.2.2. L'échelle du soutien social perçu 263
9.4.2.2.2.3. L'échelle du soutien organisationnel perçu 263
9.5. L'analyse confirmatoire....264
9.5.1. Les participants....265
9.5.2. Le terrain de la recherche....269
9.5.3. Les méthodes et instruments 269
9.5.4. L'analyse de la fiabilité : cohérence interne....270
9.5.4.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal 270
9.5.4.2. L'échelle des motivations de formation des adultes 270
9.5.4.3. L'échelle des motivations de carrière....270
9.5.4.4. L'échelle des soutiens sociaux perçus 271
9.5.4.5. L'échelle des soutiens organisationnels perçus....271
9.5.4.6. L'échelle de la perception de l'autonomie dans les domaines de la vie....272
9.5.5. Les vérifications préalables à l'analyse factorielle....272
9.5.6. L'analyse factorielle confirmatoire 273
9.5.6.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal 274
9.5.6.2. L'échelle des motivations de formation 275

9.5.6.3. La motivation de carrière 279
9.5.6.4. L'échelle du soutien social perçu....282
9.5.6.5. Le soutien organisationnel perçu 285
9.5.6.6. L'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie 288
9.5.7. La régression linéaire 290
9.5.7.1. L'analyse des corrélations entre les composantes des six construits....290
9.5.7.1.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal 291
9.5.7.1.2. L'échelle de motivation de formation des adultes....291
9.5.7.1.3. L'échelle des motivations de carrière 292
9.5.7.1.4. L'échelle des soutiens sociaux perçus....292
9.5.7.1.6. L'échelle de la perception de l'autonomie dans les domaines de vie 293
9.5.8. L'analyse de régression multiple avec la méthode « pas à pas » 293
9.5.9. Les vérifications des hypothèses 297

SYNTHESE DU CHAPITRE 9....304

DISCUSSION ET CONCLUSION....306

BIBLIOGRAPHIE 320

SITES WEB CONSULTES....354

ANNEXES....355

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : ORGANISATION GENERALE DE LA RECHERCHE 38
TABLEAU 2 : REPARTITION DE LA POPULATION DES DIX PRINCIPALES VILLES DU BURKINA FASO 45
TABLEAU 3 : REPARTITION DE LA POPULATION, SELON LES PRINCIPAUX GROUPES ETHNIQUES 46
TABLEAU 4 : REPARTITION DE LA POPULATION SELON L'APPARTENANCE RELIGIEUSE 47
TABLEAU 5 : REPARTITION DE LA POPULATION INACTIVE, SELON LE NIVEAU D'INSTRUCTION SCOLAIRE PAR MILIEU DE RESIDENCE 50
TABLEAU 6 : REPARTITION DES ETUDIANTS PAR DOMAINE D'ETUDES DE LA CITE 2011 ET SELON LE SEXE 52
TABLEAU 7 : REPARTITION DES ETUDIANTS PAR TYPE ET STATUT D'INSTITUTION SELON LE SEXE 53
TABLEAU 8 : TAUX DE TRANSITION DU SECONDAIRE AU SUPERIEUR SELON LE SEXE (2016/2017) 53
TABLEAU 9 : REPARTITION DES ETUDIANTS PAR TYPE ET STATUT D'INSTITUTION SELON LE SEXE 54
TABLEAU 10 : EVOLUTION DES EFFECTIFS DES ETUDIANTS PAR STATUT 54
TABLEAU 11 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PUBLIC ET PRIVE PAR EMPLOI ET SELON LE SEXE 54
TABLEAU 12 : NOMBRE D'ETABLISSEMENTS, SELON LE STATUT EN 2012/2013 55
TABLEAU 13 : EVOLUTION DES EFFECTIFS DES ETUDIANTS PAR STATUT 56
TABLEAU 14 : LES TROIS GRANDES APPROCHES EPISTEMOLOGIQUES 65
TABLEAU 15 : VUE SYNTHETIQUE DE LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE MIXTE DE LA RECHERCHE 70
TABLEAU 16: SYNTHESE DE QUELQUES RECHERCHES SUR L'ENGAGEMENT ET LES DIMENSIONS RETENUES 77
TABLEAU 17 : PROPOSITION SYNTHETIQUE (NON EXHAUSTIVE) DE QUELQUES TRAVAUX SUR LES ADULTES EN FORMATION 94
TABLEAU 18 : DIMENSIONS DU SOUTIEN SOCIAL, SELON LES AUTEURS ET LA TERMINOLOGIE UTILISEE 126
TABLEAU 19 : QUELQUES OUTILS D'EVALUATION DU SOUTIEN SOCIAL PERÇU 128
TABLEAU 20 : LA CHRONOLOGIE DE DEMARCHE DES ETAPES ET DES ACTIVITES DE L'ETUDE QUALITATIVE 138
TABLEAU 21 : RECAPITULATIF DES HYPOTHESES DE L'ETUDE QUALITATIVE 143
TABLEAU 22 : FRISE CHRONOLOGIQUE DE L'ENQUETE QUALITATIVE 144
TABLEAU 23 : DONNEES SIGNALETIQUES DE LA POPULATION D'ENQUETE DE LA PHASE EXPLORATOIRE 145
TABLEAU 24 : LES THEMATIQUES DEVELOPPEES PAR LES PARTICIPANTS DE L'ENTRETIEN EXPLORATOIRE 148
TABLEAU 25 : THEMES PRINCIPAUX RETENUS DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES 150
TABLEAU 26 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES COMPLEMENTAIRES DES PARTICIPANTS A L'ENTRETIEN FINAL SEMI-DIRECTIF 153
TABLEAU 27 : CARACTERISTIQUES DU CORPUS DE L'ETUDE QUALITATIVE 159
TABLEAU 28 : LES QUATRE CLASSES ET LES « MONDES LEXICAUX » SUR LA DIMENSION AFFECTIVE 206
TABLEAU 29 : LES CINQ CLASSES ET LES CONTENUS THEMATIQUES DE LA DIMENSION COGNITIVE 207
TABLEAU 30 : LES 3 CLASSES ET LES CONTENUS THEMATIQUES ISSUS SUR LA DIMENSION COMPORTEMENTALE 207
TABLEAU 31 : LES TROIS CLASSES ET LES CONTENUS DE MOTIVATION DE FORMATION ET DE CARRIERE 208
TABLEAU 32 : LES CLASSES ET LES « MONDES LEXICAUX » DES SOUTIENS SOCIAUX PERÇUS 209
TABLEAU 33 : LES CINQ CLASSES ET LES CONTENUS THEMATIQUES DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇUS 210
TABLEAU 34 : RECAPITULATIF DES VARIABLES DE LA RECHERCHE QUANTITATIVE 214
TABLEAU 35 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES A L'AGE ET AU SEXE DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE FRANÇAISE. 231
TABLEAU 36 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES A LA CLASSE D'AGE DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE FRANÇAISE. 232
TABLEAU 37 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES A LA SITUATION MATRIMONIALE ET AU NOMBRE D'ENFANTS A CHARGE DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE FRANÇAISE 232
TABLEAU 38 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES A L'ETABLISSEMENT DE FORMATION DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE FRANÇAISE 232
TABLEAU 39 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES A L'ANCIENNETE AU TRAVAIL ET AU NOMBRE DE COLLEGUES DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE FRANÇAISE. 233

TABLEAU 40 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES AU NIVEAU DE FORMATION, LA CSP ET LE TYPE D'EMPLOYEUR DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE FRANÇAISE..... 233
TABLEAU 41 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES AU SEXE ET A L'AGE DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE ANGLAISE..... 234
TABLEAU 42 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES A LA CLASSE D'AGE DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE ANGLAISE..... 234
TABLEAU 43 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES AU NIVEAU D'INSCRIPTION EN FORMATION ET A L'ETABLISSEMENT DE FORMATION DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE ANGLAISE. 234
TABLEAU 44 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES AUX OPTIONS DE FORMATION DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE ANGLAISE. 235
TABLEAU 45 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES A LA SITUATION MATRIMONIALE ET AU NOMBRE D'ENFANTS A CHARGE DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE ANGLAISE. 235
TABLEAU 46 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES A L'ANCIENNETE AU TRAVAIL ET AU NOMBRE DE COLLEGUES DE TRAVAIL DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE ANGLAISE. 236
TABLEAU 47 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES RELATIVES AU NIVEAU D'INSCRIPTION EN FORMATION, LA CSP ET LE TYPE D'EMPLOYEUR DES PARTICIPANTS A LA PHASE EXPLORATOIRE POUR LES TROIS ECHELLES EN LANGUE ANGLAISE. 236
TABLEAU 48 : INDICATEUR DE FIABILITE (A) DES TROIS ECHELLES EN LANGUE FRANÇAISE A LA PHASE D'ANALYSE EXPLORATOIRE 237
TABLEAU 49 : INDICATEUR DE FIABILITE (A) DES TROIS ECHELLES EN LANGUE ANGLAISE A LA PHASE D'ANALYSE EXPLORATOIRE 237
TABLEAU 50 : INDICES KMO ET TEST DE SPHERICITE DE BARTLETT DES SIX ECHELLES DE LA PHASE EXPLORATOIRE 238
TABLEAU 51 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DE L'ENGAGEMENT PSYCHOLOGIQUE OPTIMAL DE LA PHASE EXPLORATOIRE 240
TABLEAU 52 : MATRICE DES COMPOSANTES (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DE L'ENGAGEMENT PSYCHOLOGIQUE OPTIMAL DE LA PHASE EXPLORATOIRE 240
TABLEAU 53 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (APRES LA ROTATION) DE L'ECHELLE DE L'ENGAGEMENT PSYCHOLOGIQUE OPTIMAL DE LA PHASE EXPLORATOIRE 241
TABLEAU 54 : MATRICE DE STRUCTURE (APRES LA ROTATION) DE L'ECHELLE DE L'ENGAGEMENT PSYCHOLOGIQUE OPTIMAL DE LA PHASE EXPLORATOIRE 241
TABLEAU 55 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DE LA PHASE EXPLORATOIRE 243
TABLEAU 56 : LA MATRICE DES COMPOSANTES (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DE LA PHASE EXPLORATOIRE 244
TABLEAU 57 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (APRES LA ROTATION) DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DE LA PHASE EXPLORATOIRE 245
TABLEAU 58 : MATRICE DES COMPOSANTES (APRES LA ROTATION) DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DE LA PHASE EXPLORATOIRE 246
TABLEAU 59 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DE LA PERCEPTION D'AUTONOMIE DANS LES DOMAINES DE VIE DE LA PHASE EXPLORATOIRE 247
TABLEAU 60 : MATRICE DES COMPOSANTES (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DE LA PERCEPTION D'AUTONOMIE DANS LES DOMAINES DE VIE DE LA PHASE EXPLORATOIRE 248
TABLEAU 61 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (APRES LA ROTATION) DE L'ECHELLE DE LA PERCEPTION D'AUTONOMIE DANS LES DOMAINES DE VIE DE LA PHASE EXPLORATOIRE 248
TABLEAU 62 : MATRICE DE STRUCTURE (APRES LA ROTATION) DE L'ECHELLE DE LA PERCEPTION D'AUTONOMIE DANS LES DOMAINES DE VIE DE LA PHASE EXPLORATOIRE 249
TABLEAU 63 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (SANS ROTATION) DES MOTIVATIONS DE CARRIERE DE LA PHASE EXPLORATOIRE 250
TABLEAU 64 : MATRICE DES COMPOSANTES (SANS ROTATION) DES MOTIVATIONS DE CARRIERE DE LA PHASE EXPLORATOIRE 251
TABLEAU 65 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (APRES LA ROTATION) DES MOTIVATIONS DE CARRIERE DE LA PHASE EXPLORATOIRE..... 252
TABLEAU 66 : MATRICE DE STRUCTURE (APRES LA ROTATION) DES MOTIVATIONS DE CARRIERE DE LA PHASE EXPLORATOIRE 253
TABLEAU 67 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (SANS ROTATION) DE LA PERCEPTION DU SOUTIEN SOCIAL DE LA PHASE EXPLORATOIRE . 254
TABLEAU 68 : MATRICE DES COMPOSANTES (SANS ROTATION) DE LA PERCEPTION DU SOUTIEN SOCIAL DE LA PHASE EXPLORATOIRE 255

TABLEAU 69 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE DE LA MATRICE DES COMPOSANTES (APRES ROTATION) DE LA PERCEPTION DU SOUTIEN SOCIAL DE LA PHASE EXPLORATOIRE 255
TABLEAU 70 : MATRICE DE STRUCTURE (APRES ROTATION) DE LA PERCEPTION DU SOUTIEN SOCIAL DE LA PHASE EXPLORATOIRE 256
TABLEAU 71 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU DE LA PHASE EXPLORATOIRE 257
TABLEAU 72 : MATRICE DES COMPOSANTES DE L'ECHELLE (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU DE LA PHASE EXPLORATOIRE 257
TABLEAU 73 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (APRES LA ROTATION) DE L'ECHELLE DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU DE LA PHASE EXPLORATOIRE 258
TABLEAU 74 : MATRICE DE STRUCTURE (APRES LA ROTATION) DE L'ECHELLE DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU DE LA PHASE EXPLORATOIRE 259
TABLEAU 75 : INDICATEUR DE FIABILITE DE L'ECHELLE GLOBALE DES MOTIVATIONS DE FORMATION ET SES SOUS-ECHELLES 261
TABLEAU 76 : INDICATEUR DE FIABILITE DE L'ECHELLE GLOBALE DES MOTIVATIONS DE FORMATION ET SES SOUS-ECHELLES (SUITE) 262
TABLEAU 77 : INDICATEUR DE FIABILITE DE L'ECHELLE GLOBALE DES MOTIVATIONS DE CARRIERE ET SES SOUS-ECHELLES 263
TABLEAU 78 : INDICATEUR DE FIABILITE DE L'ECHELLE GLOBALE DU SOUTIEN SOCIAL PERÇU ET SES SOUS- ECHELLES 263
TABLEAU 79 : INDICATEUR DE FIABILITE DE L'ECHELLE GLOBALE DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU ET SES SOUS-ECHELLES 264
TABLEAU 80 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUE RELATIVES AUX CLASSES D'AGE DES PARTICIPANTS DE LA PHASE D'ANALYSE CONFIRMATOIRE 266
TABLEAU 81 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUE RELATIVES AU NOMBRE D'ENFANTS A DES PARTICIPANTS DE LA PHASE D'ANALYSE CONFIRMATOIRE 266
TABLEAU 82 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUE RELATIVES A LA SITUATION MATRIMONIALE DES PARTICIPANTS DE LA PHASE D'ANALYSE CONFIRMATOIRE 266
TABLEAU 83 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUE RELATIVES A L'ANCIENNETE AU TRAVAIL DES PARTICIPANTS DE LA PHASE D'ANALYSE CONFIRMATOIRE 267
TABLEAU 84 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUE RELATIVES AU NOMBRE DE COLLEGUES DES PARTICIPANTS DE LA PHASE D'ANALYSE CONFIRMATOIRE 267
TABLEAU 85 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUE RELATIVES A LA CSP ET AU TYPE D'EMPLOYEUR DES PARTICIPANTS DE LA PHASE D'ANALYSE CONFIRMATOIRE 267
TABLEAU 86 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUE RELATIVES AUX ETABLISSEMENTS DE FORMATION DES PARTICIPANTS DE LA PHASE D'ANALYSE CONFIRMATOIRE 268
TABLEAU 87 : DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUE RELATIVES A NIVEAU D'INSCRIPTION EN FORMATION DES PARTICIPANTS DE LA PHASE D'ANALYSE CONFIRMATOIRE 268
TABLEAU 88 : INDICATEURS DE COHERENCE INTERNE DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DES ADULTES 270
TABLEAU 89 : INDICATEURS DE COHERENCE INTERNE DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE CARRIERE 271
TABLEAU 90 : FACTEURS ET INDICATEURS DE COHERENCE INTERNE DE L'ECHELLE DU SOUTIEN SOCIAL PERÇU 271
TABLEAU 91 : INDICATEURS DE COHERENCE INTERNE DE L'ECHELLE DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU 271
TABLEAU 92 : LES INDICATEURS DE KMO ET DU TEST DE SPHERICITE DE BARTLETT 273
TABLEAU 93 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE (SANS ROTATION) DE L'ECHELLE DE L'ENGAGEMENT PSYCHOLOGIQUE OPTIMAL DE LA PHASE CONFIRMATOIRE 274
Tableau 94 : La matrice des composantes (sans rotation) de l'échelle de l'engagement psychologique optimal de la phase CONFIRMATOIRE 275
TABLEAU 95 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DE LA PHASE CONFIRMATOIRE 275
TABLEAU 96 : LA MATRICE DES COMPOSANTES (SANS ROTATION) DES ITEMS DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DE LA PHASE CONFIRMATOIRE 276
TABLEAU 97 : LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUEE APRES LA ROTATION DES ITEMS DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DE LA PHASE CONFIRMATOIRE 277
TABLEAU 98 : LA MATRICE DE STRUCTURE APRES LA ROTATION DES ITEMS DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION DE LA PHASE CONFIRMATOIRE 278
TABLEAU 99 : LES COMPOSANTES DE L'ECHELLE DES MOTIVATIONS DE FORMATION ISSUES DE LA PHASE CONFIRMATOIRE 278

Tableau 100 : Variance totale expliquee de l'echelle des motivations de carriere sans rotation de la phase confirmatoire 279
Tableau 101 : La matrice des composantes de l'echelle des motivations de carriere sans rotation de la phase confirmatoire 280
Tableau 102 : La variance totale expliquee de l'echelle des motivations de carriere, rotation Oblimin, de la phase confirmatoire 281
Tableau 103 : La matrice de structure, rotation Oblimin, trois facteurs a extraire de l'echelle des motivations de carriere de la phase confirmatoire 282
Tableau 104 : La variance totale expliquee de l'echelle du soutien social perçu de la phase confirmatoire 283
Tableau 105 : La matrice des composantes (sans rotation) de l'echelle du soutien social perçu de la phase confirmatoire 283
Tableau 106 : La variance totale expliquee, a l'issue de la rotation Oblimin de l'echelle du soutien social perçu de la phase confirmatoire rotation 284
Tableau 107 : La matrice de structure a l'issue de la rotation Oblimin de l'echelle du soutien social perçu de la phase confirmatoire 284
Tableau 108 : La variance totale expliquee de l'echelle du soutien organisationnel perçu de la phase confirmatoire ... 285
Tableau 109 : La matrice des composantes de l'echelle du soutien organisationnel perçu de la phase confirmatoire ... 286
Tableau 110 : La variance totale expliquee, de l'echelle du soutien organisationnel perçu (rotation Oblimin), de la phase confirmatoire 286
Tableau 111 : La matrice de structure, de l'echelle du soutien organisationnel perçu (rotation Oblimin), de la phase confirmatoire 287
Tableau 112 : La variance totale expliquee de l'echelle du soutien organisationnel perçu (sans rotation), apres l'epuration de la phase confirmatoire 287
Tableau 113 : La matrice des composantes de l'echelle du soutien organisationnel perçu (sans rotation), apres l'epuration de la phase confirmatoire 288
Tableau 114 : La variance totale expliquee de l'echelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie (sans rotation), apres l'epuration de la phase confirmatoire 288
Tableau 115 : Matrice de la composante de l'echelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie (sans rotation), apres l'epuration de la phase confirmatoire 289
Tableau 116 : Recapitulatif et comparatif de l'indicateur de fiabilite et du nombre d'items des six echelles entre les phases (exploratoire et confirmatoire) 289
Tableau 117 : Correlations inter-items de l'echelle de l'engagement psychologique optimal 291
Tableau 118 : Correlations entre les cinq composantes de l'echelle des motivations de formation 291
Tableau 119 : Correlations des trois composantes des motivations de carriere 292
Tableau 120 : Correlations des trois composantes du soutien social perçu 292
Tableau 121 : Correlations entre les 5 items du soutien organisationnel perçu de la hierarchie et des collegues 293
Tableau 122 : Correlations des 4 items de la perception d'autonomie dans les domaines de vie 293
Tableau 123 : Test de colinearite entre les variables de l'etude 295
Tableau 124 : Recapitulatif des modeles issus de l'analyse de regression 296
Tableau 125 : ANOVA 296
Tableau 126 : Resultats des analyses de correlations pour le test des hypotheses H2, H3, H4, H5 et H6 298
Tableau 127 : Moyenne des scores des trois composantes du soutien social perçu 300
Tableau 128 : Test de la signification des moyennes des scores des trois composantes du soutien social perçu 301
Tableau 129 : Moyenne des scores des trois composantes du soutien perçu de la hierarchie et des collegues 302
Tableau 130 : Test de la signification de la moyenne du soutien perçu de la hierarchie et des collegues 302
Tableau 131 : Statistiques sur echantillon unique sur la perception d'autonomie dans les domaines de vie 303
Tableau 132 : Test de la signification de la moyenne sur la perception d'autonomie dans les domaines de vie 303
Tableau 133 : Recapitulatif de la verification des hypotheses de l'etude quantitative 303

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : DENDROGRAMME DES CLASSES STABLES DE LA DIMENSION AFFECTIVE DE L'ENGAGEMENT 160
FIGURE 2 : REPARTITION DES UCE CLASSEES ET NOMBRE DE MOTS ANALYSES PAR CLASSE DE LA DIMENSION AFFECTIVE..... 161
FIGURE 3 : RESULTATS DES CLASSES, PRESENCES ET ABSENCES SIGNIFICATIVES DES MOTS SUIVANT LE KHI2 DE LA DIMENSION AFFECTIVE 167
FIGURE 4 : DENDROGRAMME DES CLASSES STABLES DE LA DIMENSION COGNITIVE 168
FIGURE 5 : REPARTITION DES UNITES CLASSEES ET NOMBRE DE MOTS ANALYSES PAR CLASSE DE LA DIMENSION COGNITIVE 169
FIGURE 6 : RESULTATS DES CLASSES, PRESENCES ET ABSENCES SIGNIFICATIVES DES MOTS SUIVANT LE KHI2 DE LA DIMENSION COGNITIVE 176
FIGURE 7 : DENDROGRAMME DES CLASSES STABLES DE LA DIMENSION COMPORTEMENTALE 177
FIGURE 8 : REPARTITION DES UNITES CLASSEES ET LE NOMBRE DE MOTS ANALYSES PAR CLASSE DE LA DIMENSION COMPORTEMENTALE . 178
FIGURE 9 : RESULTATS DES CLASSES, PRESENCES ET ABSENCES SIGNIFICATIVES DES MOTS SUIVANT LE KHI2 DE LA DIMENSION COMPORTEMENTALE 183
FIGURE 10 : DENDROGRAMME DES CLASSES STABLES DES MOTIVATIONS DE FORMATION ET DE CARRIERE 184
FIGURE 11 : REPARTITION DES UNITES CLASSEES ET LE NOMBRE DE MOTS ANALYSES PAR CLASSE DES MOTIVATIONS DE FORMATION ET DE CARRIERE 185
FIGURE 12 : RESULTATS DES CLASSES AVEC LES PRESENCES ET LES ABSENCES SIGNIFICATIVES DES MOTS SUIVANT LE KHI2 DES MOTIVATIONS DE FORMATION ET DE CARRIERE 189
FIGURE 13 : DENDROGRAMME DES CLASSES STABLES DU SOUTIEN SOCIAL PERÇU..... 190
FIGURE 14 : REPARTITION DES UNITES CLASSEES ET NOMBRE DE MOTS ANALYSES PAR CLASSE DU SOUTIEN SOCIAL PERÇU 191
FIGURE 15 : RESULTATS DES CLASSES, PRESENCES ET ABSENCES SIGNIFICATIVES DES MOTS SUIVANT LE KHI2 DU SOUTIEN SOCIAL PERÇU 197
FIGURE 16 : DENDROGRAMME DES CLASSES STABLES DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU..... 198
FIGURE 17 : REPARTITION DES UNITES CLASSEES ET NOMBRE DE MOTS ANALYSES PAR CLASSE DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU ... 199
FIGURE 18 : RESULTATS DES CLASSES, PRESENCES ET ABSENCES SIGNIFICATIVES DES MOTS SUIVANT LE KHI2 DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU 205

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : LE GUIDE D'ENTRETIEN FINAL DE L'ETUDE QUALITATIVE 356
ANNEXE 2 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 1 DE LA DIMENSION AFFECTIVE 359
ANNEXE 3 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 2 DE LA DIMENSION AFFECTIVE 361
ANNEXE 4 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 3 DE LA DIMENSION AFFECTIVE 363
ANNEXE 5 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 4 DE LA DIMENSION AFFECTIVE 366
ANNEXE 6 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 1 DE LA DIMENSION COGNITIVE 369
ANNEXE 7 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 2 DE LA DIMENSION COGNITIVE 372
ANNEXE 8 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 3 DE LA DIMENSION COGNITIVE 374
ANNEXE 9 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 4 DE LA DIMENSION COGNITIVE 376
ANNEXE 10 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 5 DE LA DIMENSION COGNITIVE 379
ANNEXE 11 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 1 DE LA DIMENSION COMPORTEMENTALE 381
ANNEXE 12 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 2 DE LA DIMENSION COMPORTEMENTALE 383
ANNEXE 13 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 3 DE LA DIMENSION COMPORTEMENTALE 385
ANNEXE 14 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 1 DES MOTIVATIONS DE FORMATION ET DE CARRIERE 387
ANNEXE 15 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 2 DES MOTIVATIONS DE FORMATION ET DE CARRIERE 389
ANNEXE 16 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE CLASSE 3 DES MOTIVATIONS DE FORMATION ET DE CARRIERE 391
ANNEXE 17 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE CLASSE 1 DES SOUTIENS SOCIAUX PERÇUS 393
ANNEXE 18 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 2 DES SOUTIENS SOCIAUX PERÇUS 395
ANNEXE 19 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 3 DES SOUTIENS SOCIAUX PERÇUS..... 397

ANNEXE 20 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 4 DES SOUTIENS SOCIAUX PERÇUS 399
ANNEXE 21 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 5 DES SOUTIENS SOCIAUX PERÇUS 401
ANNEXE 22 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 1 DES SOUTIENS ORGANISATIONNELS PERÇUS 403
ANNEXE 23 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 2 DES SOUTIENS ORGANISATIONNELS PERÇUS 405
ANNEXE 24 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 3 DES SOUTIENS ORGANISATIONNELS PERÇUS 407
ANNEXE 25 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE 4 DES SOUTIENS ORGANISATIONNELS PERÇUS 409
ANNEXE 26 : SUITE DES UNITES TEXTUELLES CARACTERISTIQUES DE LA CLASSE CLASSE 5 DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU 411
ANNEXE 27 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE DOCTORALE SUR LES TRAVAILLEURS(EUSES) EN FORMATION DE NIVEAU LICENCE ET MASTER 1 OU 2 AU BURKINA FASO 413

ABREVIATIONS ET SIGLES

AFC : Analyse factorielle des correspondances

ACP : Analyse en composantes principales

AE : Agent d'exécution

AFF : Affectif (item)

AM : Agent de maîtrise

AMOS : Logiciel d'équations structurelles

AMOT : Amotivation (item)

AOF : Afrique occidentale française

ARE : Adultes en reprise d'études

C : Cadre

CAH : Classification ascendante hiérarchique

CAMES : Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur

CBP : Consulat du Burkina Faso à Paris

CEF : Conseil de l'éducation et de la formation

CDH : Classification descendante hiérarchique

CITE : Classification internationale type de l'éducation

CNR : Conseil national de la révolution

CNRTL : Centre national de ressource textuelles et lexicales

CNT : Conseil national de transition

COG : Cognitif (item)

Com : Communication

COM : Comportemental (item)

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CVD : Conseil villageois de développement

DFC : Direction de la formation continue

Eco : Economie

EEA : Echelle d'engagement académique

EFTLV : Education et formation tout au long de la vie

ÉMFA : Echelle de motivation en formation d'adulte

ÉPADV : Echelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie

EPES : Etablissements privés d'enseignement supérieur

EPO : Engagement psychologique optimal

ETP : Enseignant à temps plein

FPC : Formation professionnelle continue

IAM : Institut africain de management

IDH : Indice de développement humain

INSD : Institut national de la statistique et de la démographie

IPS : Institut privé Shalom

ISEL : Interpersonal support evaluation list

ISPP : Institut supérieur polytechnique privé

KMO : KMO Kaiser Mayer et Olkin

L : Licence

Ling : Linguistique :

LM : Lettre Moderne

LMD : Licence master doctorat

LME : Leader member exchange

M1 : Master 1

M2 : Master 2

MENA : Ministère de l'éducation nationale et l'alphabétisation

MEREX : Motivation extrinsèque-régulation externe (item)

MERINT : Motivation extrinsèque-régulation introjectée (item)

MERINTEG : Motivation extrinsèque-régulation intégrée (item)

MESSRS : Ministère des enseignements secondaire et supérieur

MIC : Motivation intrinsèque à la connaissance (item)

MSPSS : Multidimensional scale of perceived social support

OCDE : Organisation de coopération et développement en Europe

OCS : Organisations de la société civile

OIT : Organisation internationale du travail

OMD : Objectifs du millénaire pour le développement

ONG : Organisations non gouvernementales

PADL : Perception d'autonomie dans les loisirs

PAVG : Perception d'autonomie dans la vie en général

PIB : Produit intérieur brut

PNUD : Programme des nations unies pour le développement.

POS-F : Soutien organisationnel perçu à la formation

RC : Résilience de carrière (item de motivation de)

RGPH : Recensement général de la population et de l'habitation

rpada10 : Item inverse N°10 de la perception d'autonomie dans le domaine académique

rpadl16 : Item inverse N°16 de la perception d'autonomie dans le domaine des loisirs

rpari15 : Item inverse N°15 de la perception d'autonomie dans les relations interpersonnelles

RSE : Responsabilité sociale de l'entreprise

rSOPC10 : Item inverse N°10 du soutien social perçu des collègues

rSOPH7 : Item inverse N°7 du soutien social perçu de la hiérarchie

SEA : Sciences exactes et appliquées

SOP : Soutien organisationnel perçu

SOPC : Soutien organisationnel perçu des collègues (item)

SOPH : Soutien organisationnel perçu de la hiérarchie (item)

SP/CNESSP : Secrétariat permanent/Commission nationale pour l'enseignement secondaire et supérieur privé.

SPOS : Survey of perceived organizational support

SPSS : Statistical package for the social sciences (logiciel)

SSPA : Soutien social perçu des ami(e)s (item)

SSPF : Soutien social perçu de la famille (item)

SSS : Supervisory support scale

SVT : Sciences de la vie et de la terre

UCE : Unités de contexte élémentaires

UCI : Unités de contexte initiales

UE : Unité d'enseignement

UFR : Unité de formation et de recherche

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'enseignement et l'éducation

VAE : Validation des acquis de l'expérience

VD : Variables dépendante

VI : Variable indépendante

VIF : Facteur d'inflation de la variance :

INTRODUCTION

Au Burkina Faso, de nombreuses personnes suspendent leur parcours de formation initiale pour différentes raisons et s'engagent dans la vie professionnelle. Mais à l'issu d'un certain parcours professionnel, certaines reprennent le chemin des structures de formations. Cette reprise de formation s'opère alors dans le champ de la formation continue et place l'adulte dans une nouvelle configuration personnelle, sociale, professionnelle et psychologique. C'est ce dernier aspect qui nous intéresse dans la présente recherche de thèse dans laquelle nous explorons l'engagement psychologique dont font preuve les adultes dans le cadre de cette activité.

Le concept d'engagement mobilise les efforts de nombreux chercheurs, car il constitue un facteur important pour expliquer de nombreuses pratiques et comportements sociaux. Les pratiques d'engagement sont diverses et multiformes avec des dynamiques spécifiques. Cet acte peut être davantage considéré comme pragmatique et utilitariste, inscrit dans la durée ou non, individuel (Fillieule, 2001 ; Havard-Duclos & Nicourd, 2004) ou collectif (Sawicki & Simeant, 2006 ; Jullien, Roudaut & Le Squin, 2011), et perceptible par les autres ou non (Derville & Pionchon, 2005). Il nous renvoie assez rapidement au cas de l'homme politique (de Bouver, 2016) ou de la femme politique (Bessette-Viens, 2017), de l'intellectuel (Hirsch, 2011 ; Mortier, 2013), de l'altermondialiste (Jossin, 2008 ; Fillieule, 2004) de l'environnementaliste (Centemeri, 2010), du défenseur d'une cause sociale (Pette & Eloire, 2016), pour ne donner que ces exemples qui nous sont proposés, lorsque l'on s'intéresse à ce concept pour une action, une valeur ou une cause quelconque dans laquelle s'engage un personnage donné. L'engagement est également convoqué en relation avec la sphère organisationnelle du travail (Bosset & Bourgeois, 2014) et assimilé à l'implication (Neveu & Thévenet, 2002 ; Thévenet, 1992, 2002).

Pour de Rozen (2014, p.40), l'engagement apparaît tantôt comme *« la parole donnée et ses conséquences* », puisqu'il *« vient nous contraindre et nous lier* », il est dans un rapport *de soi à soi, une fidélité à des valeurs signifiantes pour soi,* une *« manière d'être et d'agir dans le monde* ». Il est également *vis-à-vis d'autrui et* des *causes diverses*. *« Il me semble également que l'engagement est lié d'une certaine manière au besoin de reconnaissance, qu'il soit de singularité ou de conformité* », « *La forme et la nature de nos engagements sont amenées à se transformer, par l'interaction inévitable avec le caractère changeant des contextes et des environnements dans lesquels nous évoluons et notre propre cheminement existentiel* » et « *ces formes multiples sont indissociables des situations particulières dont elles émergent et n'engendrent pas la même prise de risque* ».

Il est souvent fait usage de ce concept en le considérant comme un synonyme de « participation », de « présence » à une activité, sans fournir une réelle définition. Il semble aller de soi que le sens est accessible à tous, mais nous faisons appel à ce concept dans une acception psychologique. Le concept a connu une popularité dans les disciplines de la psychologie du travail et du comportement organisationnel (Allen & Meyer, 1996 ; Mathieu & Zajac, 1990). L'engagement est également abordé en relation avec le travail (Demerouti, Mostert & Bakker, 2010 ; Hakanen, Schaufeli & Aloha, 2008 ; Jodoin, 2000), la profession (Duchesne, Savoie-Zajc & St-Germain, 2005), différentes cibles au travail (Morin, Madore, Morizot, Boudrias & Tremblay, 2009), l'organisation (Meyer & Allen, 1991), le couple (Brassard, Brault-Labbé & Gasparetto, 2011). Dans le domaine de l'éducation, le concept d'engagement a connu diverses définitions ces dernières décennies, probablement en raison d'une compréhension accrue du rôle que jouent certains facteurs intellectuels, émotionnels, comportementaux, physiques et sociaux dans le processus d'apprentissage et le développement social (Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2009, 2010 ; CSE, 2008 ; Dubé, Kairouz & Jodoin, 1997). Dans ce contexte, l'engagement des étudiants se réfère à la participation, au degré d'attention, de curiosité, d'intérêt, et des actions entreprises dans leurs apprentissages. L'engagement traverse presque toutes les pratiques humaines comme celles relatives à la formation des adultes qui nous intéresse. A ce sujet, nous posons la question de savoir comment les adultes rendent-ils compte de leur engagement ?

Souvent évoqué en association avec l'engagement en formation, la motivation (Bourgeois, 1998 ; Boutinet, 1988 ; Carré, 1988, 2001 ; Charlet, Brouet & Mattison, 1998) apparaît comme un facteur important dans la présence manifeste d'un sujet dans une activité, à telle enseigne qu'ils sont parfois confondus (Appleton, Christenson & Furlong, 2006 ; Reeve & al., 2004 ; Russell & al., 2005, cités par Brault-Labbé & al., 2010, p.81). La prise en compte de cette motivation se fait d'autant plus nécessaire lorsque, le sujet rencontre des obstacles dans son parcours ou encore lorsqu'il doit entreprendre un travail de plus longue haleine (Vezeau & Bouffard, 2009, p.15). Se pose alors la question de savoir quelles influences la motivation exerce sur l'engagement ? D'autres recherches sur les adultes en formation convoquent le sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000), le sentiment de compétence personnelle (Bandura, 1997), le projet (Nuttin, 1980), la dynamique identitaire (Barbier, 1996) puisque chaque construit, à son niveau, permet de rendre compte de l'engagement.

Le concept de sentiment de compétence personnelle est convoqué par différentes théories de la motivation (Deci & Ryan, 1985) et relatif à la théorie sociocognitive (Bandura, 1986, 1997) qui

stipule que le fonctionnement et le développement psychologique doivent prendre en considération trois facteurs (le comportement, l'environnement et la personne) dont les interactions sont constitutives de la perception de capacité que l'individu estime détenir pour effectuer une activité. Selon Cosnefroy (2007, p.3), citant Bandura (1986), Hidi & Renninger (2006), Schunk & Pajares (2005), Zimmerman (2000), ces sentiments d'efficacité influencent la poursuite des conduites de comportement individuelles, la détermination de la quantité d'efforts investis dans l'action, la durée de la persévérance contre les obstacles et les échecs, la résilience face à l'adversité. Par ailleurs, il apparaît une corrélation positive entre la perception de compétence et l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, cités par Fenouillet, 2001, p.135). L'engagement en formation est également relatif au projet s'inscrit dans la théorie de Nuttin (1980) et s'appuie sur la capacité d'inscription de l'homme dans un avenir de projet, une perspective temporelle dont justement le projet constitue la clef de voûte de la motivation.

Pour Barbier (1996, p.21), l'investigation de la problématique identitaire paraît indispensable pour la compréhension de pratiques individuelles ou sociales telle que la formation qu'il définit « *comme un champ qui a spécifiquement pour résultat la production conjointe de nouvelles composantes identitaires transférables dans un autre champ, et socialement appelées capacités ; le développement des compétences comme un champ qui a spécifiquement pour résultat la production conjointe de nouvelles pratiques et de nouvelles composantes identitaires mobilisées dans ces pratiques* ». Ainsi donc, s'engager en formation (Barbier, 1996), s'origine dans les modifications identitaires vécues par l'individu dans son existence, au travers de ses expériences scolaires, sociales, professionnelles, et les significations qu'il attribue à ces expériences. Selon Barbier (2006, p.20), l'identité est une construction sociale qui « *se donne d'abord à voir comme une construction mentale et/ou discursive opérée par des sujets* ». Dans cette perspective, il s'agit d'examiner dans quelle mesure les tensions identitaires constituent un facteur déterminant dans l'engagement en formation. Dans les recherches sur la formation des adultes, les aspects motivationnels et d'autodétermination constituent une part importante des productions (Leclercq, 2006, p.96).

L'autodétermination qui nous intéresse dans cette recherche, relativement à la perception d'autonomie dans les domaines de vie, fait explicitement référence à la théorie de Deci & Ryan (1985) qui estime que la liberté de s'engager dans une activité constitue un aspect déterminant de la motivation de formation, prise dans cette recherche, dans une configuration de motivations de formation, de motivations carrière, de perception des soutiens sociaux et organisationnels et de perception d'autonomie dans les domaines de vie.

Dans la littérature, de nombreuses variables ont été retenues comme étant susceptibles influencer l'engagement en formation notamment dans les travaux de Montlibert (1968) sur l'impact de la catégorie socioprofessionnelle du père sur l'inscription au cours du soir, la taille de l'entreprise, le genre, la catégorie socioprofessionnelle (Fenouillet, 2011, p.17). Les travaux de Frétigné et Lescure (2007) en recensent une vingtaine. Dans le cadre de la formation pour adulte le concept de motivation a donné lieu à plusieurs de formulations théoriques et de modélisations variées (Fenouillet, 2008, 2009, 2011) grâce à la capacité du concept à expliquer de nombreuses activités humaines (Fenouillet, 2011, p.11). Schwartz (1968, p.35) soutenait déjà que les motivations de formation sont souvent multiples et difficiles à détricoter et identifiait des motifs relatifs à un changement de statut social qui au-delà d'une amélioration du salaire, tend vers la recherche d'un mode de travail pour une meilleure mise en valeur de la personnalité. Les théories motivationnelles spécifiques aux contextes de la formation pour adulte sont notamment proposées à partir des motivations intrinsèques et extrinsèques d'une part et d'autre part des motivations d'apprentissage et de participation (Carré, 2001), des motivations personnelles et/ou professionnelles (Boutinet, 1998), les effets motivationnels des tensions identitaires (Bourgeois, 2006), la fonction motivationnelle des tension identitaires (Kaddouri, 2006), la fonction motivationnelle des événements biographiques (Fond-Harmant, 1996), la fonction motivationnelle des buts identitaires (Bourgeois & Nizet, 1999), les motivations des dynamiques de constructions identitaires (Kaddouri, 2011).

L'ensemble des variables ci-dessus mentionnées étant susceptibles de contribuer à rendre compte de l'engagement en formation des adultes. Nous émettons l'idée que cet engagement puisse être également influencé par la perception subjective sur cet objet matériel, psychologique et social que représente la carrière (Hennequin, 2010), à travers ses trois composantes motivationnelles principales dont l'identité, la vision et la résilience (London, 1983).

L'orientation spécifique de notre recherche tient surtout à l'intérêt porté à l'engagement psychologique au plus près des personnes et par la prise en compte de leur environnement social et organisationnel par l'exploration de leurs perceptions de soutiens sociaux et organisationnels d'une part mais également aux motivations de carrière susceptibles d'interférer dans l'engagement psychologique en formation. La carrière qui est pour partie liée à la législation sur le travail et les règles édictées dans le code du travail, au Burkina Faso, dont l'article 8 (Titre II, Chapitre I) reconnaissant l'importance de la formation et de l'orientation professionnelles. Il en est de même de la loi n°081/15/AN du 24 avril 2015, article 68, selon laquelle « … *Il* [Le fonctionnaire] *a droit,*

dans les mêmes conditions, à la formation, à la spécialisation et au perfectionnement en cours d'emploi », et « *L'administration doit accorder toutes facilités et aides aux agents pour leur permettre d'acquérir une qualification professionnelle ou d'approfondir leur formation professionnelle par des stages de formation, de spécialisation et de perfectionnement* » (Article 93). Ils font l'objet, chaque année d'une évaluation exprimant leur rendement (Chapitre 1 : de l'évaluation et des avancements). Cela a une influence sur le cours de leur carrière (Titre V : de l'organisation des carrières). Faisant le lien entre les besoins individuels, la règle de l'évaluation professionnelle et aussi le besoin en termes de contenus de formation, Les établissements privés d'enseignement supérieur (EPES) ont saisi l'opportunité en développant des programmes de formation diversifiés et plus adaptés aux contraintes des travailleurs. Ils participent de fait, à combler partiellement un déficit d'infrastructures et de ressources publiques pour assumer l'ensemble des missions d'enseignement et de formations. Ainsi, la présence des adultes en formation est en progression croissante, depuis les années 1990 puisque à la poursuite de leur carrière et/ou dans la quête de contenus de formation, de nombreux travailleurs décident de reprendre les études et se retrouvent dans une situation d'entre-deux avec d'une part, leur engagement auprès de leur organisation professionnelle d'appartenance et d'autre part, celui de leur participation à la formation, sans oublier les autres cadres d'engagements sociaux possible. A notre connaissance, au Burkina Faso ce lien n'a guère été exploré comme étant susceptible de participer à la compréhension de l'engagement psychologique en formation des adultes. Ces « adultes en reprise d'études » (ARE)[1] qui entreprennent une formation après l'avoir interrompu pendant une ou plusieurs années, présentent quelques spécificités par rapport aux étudiants traditionnels de la formation initiale (Bourgeois & al., 2009, p.121). Nous avons choisi de marquer notre intérêt pour ce public dans le cadre conceptuel de l'engagement psychologique optimal pour explorer la mise en œuvre de ce comportement tridimensionnel (Brault-Labbé & al., 2008).

Après les motivations de formation et les motivations de carrière, nous complétons ce cadre de recherche avec trois autres facteurs principaux dont les soutiens sociaux perçus, les soutiens organisationnels perçus et enfin, la perception d'autonomie. Ces différents aspects nous sont apparus importants et ne pouvaient être explorés qu'à travers une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, s'appuyant respectivement sur une démarche d'analyse automatique de contenu d'entretien semi-directifs à l'aide du logiciel Alceste[2] pour les données qualitatives et de traitement

[1]Acronyme emprunté de Vertongen et al. (2009)
[2]Version 2018-Education

statistiques de données quantitatives recueillies par une composition de six questionnaires dont les réponses seront traitées à l'aide du logiciel $SPSS_{20}$.

1. Problématique et questions de recherche

L'engagement est généralement présenté dans la littérature comme un état, un acte, une manière d'être, un comportement à travers un ensemble plus ou moins coordonné de conduites qu'un individu développe pour rechercher les conditions favorables à l'exercice de certaines activités qu'il valorise (Piolat, 1980, cité par Vonthron & al., 2007, p.2). La problématique de l'engagement des adultes en formation a été largement explorée, selon diverses perspectives théoriques (Vonthron & al., 2007, p.2), par nombre d'auteurs (Bourgeois & al., 2009 ; Carré, 2001 ; Leclercq, 2007 ; Vayre, Vonthron & Vannereau, 2014 ; Vonthron & al., 2007) mais celle des modalités psychologiques de cet engagement en cours de formation s'avère moins étayée. Les recherches se sont peu orientées vers la manière dont les adultes s'y prennent pour honorer leurs engagements en la matière, au regard de leur environnement social et organisationnel. Il est plus rare d'examiner conjointement les facteurs motivationnels individuels potentiellement à l'œuvre, en y intégrant les facteurs environnementaux des soutiens sociaux et organisationnels perçus dans lesquels baignent ces personnes et susceptibles d'influencer l'engagement psychologique en contexte de formation.

De notre point de vue, la formation peut être considérée comme un contexte social nouveau qui est intégré, à un moment donné, dans le champ des diverses activités des personnes qui s'y engagent, ce qui ne va sans difficultés. Les caractéristiques de la formation n'entrent pas forcément en résonnance positive avec les caractéristiques de toutes les personnes, puisque nombreuses sont celles qui sont restées insensibles aux offres de formation telle qu'elles se sont présentées à elles, à une certaine période de leur vie. En revanche, pour celles qui s'engagent, la formation en quelque sorte « fait sens » avec certains éléments de leur vie, avec des préoccupations, des attentes, des besoins, une histoire, des expériences, au point d'initier l'action de quête d'information, de s'inscrire et de consentir aux efforts multiformes nécessaires pour s'y maintenir.

Pour Vertongen, Bourgeois, Nils, de Viron & Traversa (2009, p.2), la littérature portant sur les adultes en formation distingue la population des adultes en reprise d'études (ARE) de celle des étudiants classiques via, d'une part, une interruption dans le cursus de formation, souvent pour occuper un emploi et, d'autre part, un âge minimal de 25 ans (Guyot, Mainguet & VanHaeperen, 2003 ; Justice & Dornan, 2001 ; Kasworm, 2005). Par exemple, les ARE en Belgique représentent

un public particulier, du point de vue de la situation matrimoniale (Nils, 2005) et du point de vue de leurs motivations et leur engagement en formation et se distinguent des étudiants traditionnels (Brown, 2002 ; Cubeta, Travers & Sheckley, 2001 ; Sandler, 2000, cités par Vertongen & al., 2009, p.2).

Les personnes qui reviennent à la formation, surtout après une longue période d'interruption, ont rarement conscience des contraintes personnelles et familiales et des exigences qu'elle implique. Dans ce contexte, les apprenants, pour réussir, doivent parfois faire face au sentiment d'isolement et gérer leur temps de formation dans un système d'organisation personnelle et sociale, de sorte à apprendre dans le peu de temps qui leur reste, étant engagés par ailleurs. Parfois, ils doivent « réapprendre à apprendre », particulièrement pour les personnes qui sont sorties des cycles de formation depuis plusieurs années si bien que mener à terme une formation relève souvent d'un défi, et les questions d'engagement et de persistance dans ce contexte s'avèrent fondamentales. (Molinari, Poellhuber, Heutte, Lavoué, SutterWidmer & Caron, 2016, p.1). Bourgeois (1998, p.106) retient que « *L'engagement en formation est donc un choix coûteux à bien des égards, sur les plans non seulement pratique, mais également cognitif et affectif. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que le sujet « résiste » souvent à l'acte d'apprendre* ».

Les contextes sociétaux et organisationnels changent et accompagnés par les mutations des moyens de production et de l'organisation du travail, des évolutions technologiques. La pression s'installe sur les travailleurs, en les invitant à développer leur employabilité de maintien en entreprises. L'accès au marché du travail s'avère plus difficile, dans un contexte de pénuries d'emploi et d'inadéquation entre l'offre et la demande d'emploi (Monville & Léonard, 2008, p.10), ce qui rend encore plus difficile l'employabilité d'accès à ce marché. Il s'installe une vision de la formation, comme moyen d'épanouissement personnel et comme outil d'insertion et/ou de réinsertion, puisque les politiques de l'emploi se déclinent de plus en plus, en termes de politiques actives contre le chômage et la formation y joue un rôle important (Monville & al., 2008, p.10). La formation professionnelle constitue une des réponses aux nouveaux enjeux du marché du travail, poussant de plus en plus d'individus à s'engager régulièrement dans des parcours de formation pour acquérir de nouvelles compétences ou augmenter leur niveau de qualification (Vonthron & al., 2007, p.2). Dans cette quête, pour Vonthron (2007, p.4), il est nécessaire de prendre en considération, de façon conjointe, la pénibilité ressentie par la personne en formation, puisque celle-ci est susceptible d'être confrontée à de nombreux éléments nouveaux susceptibles de se révéler comme des sources de difficultés notamment en termes de rythmes de vie modifiés, de connaissances à intégrer, d'organisation à mettre en place, de relations sociales à reconfigurer,

etc.). C'est également le point de vue de (Beogo, 2014, p.173) lorsqu'il soutient que « *Toute approche de l'engagement des individus en formation continue devrait prendre en compte les facteurs psycho-sociaux et motivationnels pour expliquer le passage ou non à l'acte d'apprendre* ».

Les recherches sur l'engagement psychologique des travailleurs dans la formation continue restent peu explorées dans le contexte du Burkina Faso, contrairement à d'autres pays où de nombreuses investigations sont conduite sur les facteurs favorisant l'engagement en formation professionnelle continue ou son abandon (Vonthron, Lagabrielle & Pouchard, 2007 ; Lagabrielle, Vonthron & Pouchard, 2008). Mais, ce qui nous intéresse particulièrement est de mieux comprendre ce qui explique ces conduites d'engagement psychologique en formation.

Les trois dimensions de l'engagement psychologique analysées dans cette recherche, à partir du modèle de Brault-Labbé (2008, 2009, 2010), sont mises en relation avec des facteurs d'influence et de quête de compréhension de l'engagement psychologique en formation. Il s'agit, d'une part, des motivations de formation en tant que ressources intrinsèques, extrinsèques et amotivationnelles (Fenouillet, Heutte & Vallerand, 2015). Il s'agit, d'autre part, des motivations de carrière, en tant que vision, identité et résilience de carrière (London, 1983). Il s'agit également de la perception des soutiens sociaux de la famille, des ami(e)s et des autres significatifs dont peut bénéficier l'adulte dans son environnement social (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley,1988). Il s'agit, également des soutiens perçus de son organisation de travail, à travers la hiérarchie et les collègues (Eisenberger, Huntington, Hutchison & Sowa, 1986). Il s'agit enfin, de la perception d'autonomie de l'adulte engagé dans cette formation (Blais & Vallerand, 1991).

L'engagement psychologique, dont il est question ici, s'exprime sur un horizon temporel d'au moins une année, ponctué de trois types de décisions majeures. La première est relative à l'entrée dans le dispositif de formation, à l'issue d'une prise d'information et de comparaison entre les différentes structures de formations, selon des critères académiques, financiers, de distance entre l'entreprise, le domicile et le lieu de formation, de notoriété et d'image de la structure de formation, etc. La deuxième est relative à l'implication dans l'appropriation des savoirs parce que ceux-ci correspondent aux attentes, en termes de contenu et d'option de formation, et enfin, la troisième, à l'établissement d'un rapport de continuité à la formation (Kaddouri, 2011, p.71). L'engagement dont il est question est aussi le fait d'adultes inscrits dans un parcours professionnel ou de carrière et qui, pour différentes raisons (motivations), initient un mouvement de retour à la formation. Ces adultes en formation ont quelques caractéristiques spécifiques, du fait de leur âge, du poids des cycles de vie où les différentes sphères se déploient entre la vie active, la vie de couple, la présence

des enfants, etc. (Doray & Manifet, 2017, p.140) et d'autres participations sociales. C'est ce qu'explique Boutinet (1995, cité par Mègemont & Baubion-Broye, 2001, p.16), disant que : « *Ce qui est devenu caractéristique de nos modes de vie actuels, c'est la perte d'automaticité et d'uniformité des étapes de notre vie adulte ; ces étapes sont dorénavant jalonnées de choix, de perspectives sans cesse à redéfinir, d'accidents à conjurer ou à assumer* ».

Ce profil d'« entre-deux » de travailleurs insérés dans une organisation professionnelle et désormais, insérés dans un parcours de formation nous autorise un mot sur l'engagement professionnel qui est aussi le leur. Jorro & De Ketele (2013, p. 11) retiennent l'engagement professionnel comme *« l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle, ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle, au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle* ». Cette acception le rapprocherait de l'engagement organisationnel dont il en serait une forme (Rhee, Park & Hwang, 2011 ; Somech & Bolger, 2002). L'engagement organisationnel étant défini comme « *un état psychologique qui caractérise la relation qu'a un employé avec son organisation et qui a un impact sur sa décision de demeurer membre de celle-ci* » (Meyer & Allen, 1991, p.67). On peut dès lors, retenir que ces deux construits partagent un contenu affectif et aisément entrevoir des liens positifs ou négatifs entre eux. Ensemble ou séparés, ces deux construits seraient susceptibles de soutenir l'engagement psychologique en formation.

Cette configuration d'« entre-deux » de ces adultes fait qu'ils sont en quête permanente d'aménagements pour assurer la conciliation entre l'ensemble de leurs activités, pour assurer leur subsistance, et faire face aux responsabilités professionnelles et familiales (Doray & Manifet, 2017, p.140). C'est donc, ce public hybride par sa situation d'étudiants-travailleurs qui fait l'objet de notre recherche. Ilse situe plus souvent dans un rapport de reprise de la formation qui avait été abandonnée quelques années plus tôt, pour de multiples raisons. Il faut alors pour ce public tenir, s'accrocher et aller jusqu'au bout d'un engagement d'une durée minimal d'une année, dans les cours du soir en semaine et quelques rares fois, les samedis. Cela se révèle pour Gagey (2010, p.143), particulièrement contraignant et suppose une disponibilité pour toutes les personnes, notamment celles vivant en couple, au risque que l'autre se sente délaissé, et cette difficulté peut être encore plus grande, lorsqu'il y a des enfants. En plus, une des caractéristiques de nos sociétés et dans de nombreux foyers, est l'inégal partage des tâches domestiques défavorable aux femmes (Barrère-Maurisson, 2000, 2004). Elles assument l'essentiel de la gestion quotidienne des familles, ce qui a comme conséquence la surreprésentation des hommes dans la population des étudiants-travailleurs et de notre échantillon d'études. Nous rappelons que notre recherche porte sur

l'engagement psychologique en formation des étudiants-travailleurs au Burkina Faso. Et notre positionnement et notre volonté consistent à l'insérer dans la diversité de ses champs d'expression (affective, cognitive et comportementale) et surtout, de l'appliquer à des adultes, déjà accaparés par certaines réalités, aussi importantes que d'autres, mais qui font quand-même le choix d'adjoindre aux sollicitations de leurs contextes sociaux et organisationnels celles du contexte de formation. Cette présentation faite, nous pouvons circonscrire notre recherche, en nous autorisant les questions suivantes :

Quels « mondes lexicaux » les adultes exposent-ils pour rendent compte de l'engagement psychologique de formation ?

Quelles motivations poussent ces adultes à s'engager en formation ?

Quelles perceptions ont-ils des soutiens sociaux et organisationnels dont ils bénéficient ou non dans leur engagement en formation ?

Quelles perceptions ont-ils de leur autonomie dans cet engagement en formation ?

Quelles variables, du modèle de recherche, rendent le mieux compte de l'engagement psychologique ?

2. Cadre théorique

L'engagement psychologique des adultes en formation continue au Burkina Faso est au centre de notre recherche et oriente nos ressources dans la quête d'un espace de compréhension et d'explication de ce construit. Au regard de la littérature, plusieurs recherches ont produit des éléments de compréhension de la question de l'engagement des adultes en formation (Bourgeois, 2009 ; Carré, 2001 ; Lagabrielle & al., 2008 ; Vonthron & al., 2007), mais en ce qui nous concerne, nous avons retenu les orientations théoriques de l'engagement psychologique optimal à partir du modèle de Brault-Labbé et al. (2008) qui propose trois dimensions psychologiques (affective, cognitive et comportementale) de l'engagement optimal. La formation professionnelle continue est d'importance dans cette recherche et revêt une importance accrue, en raison des mutations technologiques et organisationnelles qui poussent de plus en plus d'adultes à s'inscrire en formation (Conter, Maroy & Urger, 1999 ; Hagedorn, 1999) pour une mise à jour continue des qualifications (Monville & al., 2008, p.5). En plus, les discours et les orientations politiques en matière d'emploi en appellent à la nécessité de l'adaptabilité et l'employabilité individuellement assumées des travailleurs aux mutations des environnements socioéconomiques (Guyot & al., 2003, p.2). Cet état de fait oriente de plus les formations vers l'option professionnelle (Crespo,

2013 ; Landrier & Nakhili, 2012) par des adaptations des contenus de formation (Lemistre, 2016) répondant aux besoins des emplois (Doray, Tremblay & Groleau, 2015 ; Wittorski, 2012). Au Burkina Faso, ces mêmes mutations sociétales sont à l'œuvre, depuis quelques décennies et imposent de nouvelles exigences, en termes d'acquisitions de savoirs et de compétences dont la formation continue apparaît comme le vecteur principal (Beogo, 2014, p.1). Nous présenterons le concept de formation et ses différentes évolutions, principalement, en France.

Notre recherche s'inscrit dans une approche sociocognitive dont celle de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002), des motivations de formation (Fenouillet & al., 2015), qui distingue trois grandes formes de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation), caractérisées par un plus ou moins grand degré d'autonomie dans une activité. Cette approche sociocognitive nous autorise à examiner les motivations de carrière (London, 1983). Nous rendrons compte du concept de carrière dont « *Hugues (1937) et les sociologues de l'Université de Chicago ont distingué une définition* objective *de la carrière comme une succession de statuts et de postes bien définis dans une société très structurée, et une définition* subjective *de la carrière comme la façon dont une personne perçoit globalement l'évolution de sa vie, au cours du temps et interprète ce qui lui arrive. Le concept a ensuite été appliqué dans le contexte des organisations, notamment sous l'impulsion de Becker et Strauss (1956)* » (Giraud & Roger, 2011, p.14). Plus tard, Hall (1976) propose d'élargir la définition de la carrière au concept de carrière « protéenne », en la décrivant désormais comme *« la perception individuelle d'une succession d'attitudes et de comportements associés à des expériences et à des activités reliées au travail, tout au long de la vie de la personne* », et sous ce vocable, apparaissent de nouveaux modèles de carrière sans frontière (Arthur & Rousseau, 1996) pour marquer la responsabilité de l'individu sur sa carrière et son appréciation (Giraud & Roger, 2011, pp.14-15).

Les investigations sur les motivations de carrière seront présentées à partir du modèle de London (1983) dont Noe et Bachhuber (1990, p.340) retiennent que la « … théorie de la motivation de carrière inclut des caractéristiques et des comportements individuels reflétant l'identité professionnelle, une vision des facteurs qui affectant la carrière, et la détermination à persister dans les objectifs de carrière. La motivation de carrière est proposée comme un construit multidimensionnel interne à l'individu, influencée par la situation et se manifestant dans les choix et les comportements de carrière ». Ce modèle est articulé autour de trois composantes principales dont la vision, l'identité et la résilience de carrière. Notre quête, toujours dans une perspective sociocognitive, nécessite à notre sens, la prise en compte de facteurs relatifs aux soutiens sociaux

et organisationnels perçus par les adultes par rapport à leur engagement. Ainsi, nous présenterons le modèle du soutien social perçu pour lequel nous avons retenu l'échelle multidimensionnelle du soutien social perçu (MSPSS) de Zimet et al. (1988) qui distingue trois composantes dont le soutien de la famille, des ami(e)s et des autres significatifs. En ce qui concerne le soutien organisationnel perçu, le modèle retenu est celui de Eisenberger et al. (1986). Ayant à l'origine une seule dimension (organisationnelle), nous l'avons adapté, en y adjoignant une deuxième dimension si bien qu'il dispose de deux dimensions (le soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et le soutien organisationnel perçu des collègues) pour la suite de la recherche.

3. Objectifs de la recherche

Nous cherchons à explorer et à comprendre la dynamique de l'engagement psychologique optimal (affectif, cognitif et comportemental) en formation professionnelle, selon le modèle de Brault-Labbé et al. (2008, 2009, 2010) d'une population d'adultes étudiants-travailleurs au Burkina Faso, en fonction des facteurs de motivation de formation (Vallerand & al., 1997), de motivation de carrière (London, 1983), de soutiens sociaux perçus (Zimet & al., 1988), de soutiens organisationnels perçus (Eisenberger & al., 1986) et de perception d'autonomie dans les domaines de vie (Blais & al. 1991).

Comme il n'existe pas de réponse directe à la question de départ pour une recherche, et c'est tout l'intérêt du travail qu'effectue le chercheur qui doit « *s'efforcer de combler l'espace libre entre les données recueillies lors des premières lectures et la question finale à laquelle doit répondre temporairement l'hypothèse* ». En pratique, cet espace correspond à l'ensemble de connaissances acquises par les constats, observations, réflexions diverses et les données concrètes recueillies, lors de la phase d'exploration, l'ensemble étant agencé dans un raisonnement logique argumenté et justifié par des références théoriques crédibles.

Notre objectif est d'étudier les liens entre l'engagement psychologique, les motivations de formation, les motivations de carrière, les soutiens sociaux et organisationnels perçus, et la perception d'autonomie des travailleurs en formation professionnelle continue de niveau Licence et Master au Burkina Faso.

Les objectifs de cette recherche sont donc multiples et consistent à :

- ✓ Comprendre les dimensions psychologiques de l'engagement mises en œuvre par les adultes en formation,
- ✓ Analyser les relations entre les dimensions de l'engagement psychologique et les motivations de formation,
- ✓ Analyser les relations entre les dimensions de l'engagement psychologique et les motivations de carrière,
- ✓ Analyser les relations qui s'établissent entre les dimensions de l'engagement psychologique et les soutiens sociaux perçus,
- ✓ Analyser les relations qui s'établissent entre les dimensions de l'engagement psychologique et les soutiens organisationnels perçus,
- ✓ Analyser la perception d'autonomie des adultes dans leur engagement en formation,
- ✓ De prendre en compte les implications pratiques de cette recherche pour l'engagement des adultes en formation.

4. Positionnement épistémologique

En nous intéressant à l'engagement psychologique et aux autres variables qui, selon notre modèle de recherche, le font mouvoir, nous éveillons dans notre population d'étude, un questionnement qui n'existait peut-être pas quelques instants plus tôt, avant notre prise de contact. Ainsi donc, nous participons, chez ces personnes, à la construction d'un discours pour rendre compte de ce qui constitue notre objet d'étude. Ce que nous retenons des productions issues de ces stimulations, de ces discours est probablement en partie notre interprétation de ce que nous avons sollicité. C'est pour nous une des raisons qui font dire à Maurand-Valet (2010, p.6) qu'« *En recherchant les motivations (...), on introduit la complexité psychologique dans la réflexion menée par rapport à l'objet de recherche. Cela implique de rester très proche des discours des acteurs que l'on cherche à analyser* ». Cette recommandation est plus proche du champ d'investigation favorable aux méthodes qualitatives (Maurand-Valet, 2010, p.6). Cela nous conduit à adopter un positionnement épistémologique de recherche plutôt interprétativiste et constructiviste, parce que, selon nous, le cadre dans lequel s'élabore le matériau de recherche est un produit co-construit et doublé d'une interprétation dont finalement le chercheur reste le dernier décideur, du moins par rapport à la personne enquêtée. Nous mettons tout en œuvre pour rester fidèle aux contenus exprimés ou au moins à l'esprit dans lequel ces matériaux nous ont été légués. En cela, nous

convenons avec Lemoine (2011, cité par Mary & Costalat-Founeau, 2014, p.6), que « *l'objectivité n'est pas une dimension donnée d'emblée. Elle est une construction à partir de critères formels qu'il faut définir et partager avec une communauté scientifique. Il s'agit ici, de la réaliser avec le concours de l'intéressé qui participe alors, à cette construction. Le chercheur n'en a pas l'exclusivité, n'est pas objectif en soi, et n'est jamais en dehors du champ social étudié* ». Ainsi donc, l'élaboration des variables retenues dans notre modèle de recherche procède, d'une part des interprétations, autant du chercheur que de l'individu et qu'ensemble, ceux-ci coconstruisent le réel de l'engagement psychologique, afin de mieux accéder à sa connaissance. L'intérêt porté à l'exploration de l'engagement psychologique nous permet d'inscrire cette recherche dans l'approche sociocognitive (Bandura, 1986, 2003). Cette approche est féconde par sa capacité à rendre compte de nombreuses activités humaines, puisqu'elle conçoit le comportement humain comme étant le produit d'interactions continues et réciproques entre les facteurs cognitifs, comportementaux et environnementaux.

5. Méthodologie de la recherche

L'approche mixte est une orientation méthodologique qui autorise d'utiliser, aussi bien des techniques de collecte de données, tant qualitatives que quantitatives (Johnson & Christensen, 2004), afin d'assurer une vision pragmatique de l'objet de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Le recours à cette méthode mixte dans le cadre de notre recherche repose sur la nécessité de concilier toutes les approches permettant de rassembler le maximum de ressources et de recueillir des données intéressantes pour mieux rendre compte de l'objet de notre recherche.

Afin de bien cerner les différents aspects de notre objet de recherche, nous avons décidé d'appliquer, dans la première étude, une méthodologie de recherche qualitative. Un guide d'entretien a été élaboré et soumis à l'étape de l'enquête finale, lors d'entretiens semi-directifs à une population de 27 personnes. Le corpus tiré des verbatim a été soumis à une analyse automatique de contenu, à l'aide du logiciel Alceste.

La deuxième étude est mise en œuvre, à travers une approche quantitative et conduite par la proposition d'un protocole de six questionnaires relatifs à la variable expliquée et les cinq variables explicatives. A l'issue d'une démarche d'adaptation transculturelle (Vallerand,1989), les six questionnaires ont été soumis, en phase finale, à une population de 371 adultes. Les résultats sont compilés et soumis à un traitement statistique, à l'aide du logiciel $SPSS_{20}$.

Notre volonté est de combiner les deux approches trop longtemps opposées en sciences sociales. Pour les partisans de l'approche quantitative, la recherche doit être objective, exempte de biais et généralisable dans tous les contextes, alors que les adeptes de l'approche qualitative rejettent ce souhait d'objectiver de façon systématique, la recherche en sciences sociales (Lincoln & Guba, 1985). Pour ces derniers, l'objectivation et la généralisation dans les sciences sociales sont à la fois « impossibles et non souhaitables », la recherche qualitative étant plutôt caractérisée par l'importance accordée à l'induction, aux descriptions riches (Beogo, 2014, p.13).

6. Organisation de la thèse

Après avoir exposé ci-dessus, le cadre structurant de cette recherche, il importe de présenter son organisation générale.

Cette recherche est structurée en deux grandes parties. La première partie est composée de huit chapitres.

Le premier chapitre offre l'occasion de présenter le contexte général de cette recherche, conduite au Burkina Faso. Les données sociodémographiques, socioéconomiques, culturelles, l'enseignement supérieur, la formation, l'emploi, la configuration politico administratifs avec les contextes socio-économiques et linguistiques seront exposées. Le deuxième chapitre servira à rendre compte de notre positionnement épistémologique, des considérations éthiques et de la démarche méthodologique ayant guidés la conduite de notre recherche. Le troisième chapitre sert de cadre à la présentation du concept central de cette recherche : l'engagement psychologique optimal, issu du modèle de Brault-Labbé et al. (2008, 2009, 2010), qui propose trois dimensions psychologiques (affective, cognitive et comportementale). Auparavant, le concept sera discuté pour conjurer la difficulté d'une définition et d'une opérationnalisation consensuelle.

Le quatrième chapitre offre l'occasion de la présentation générale du cadre de la formation professionnelle et ses évolutions. Etant entendu, qu'au Burkina faso, qu'il n'existe aucune législation de financement ou d'aide à la formation professionnelle des adultes, en dehors de quelques aménagements proposés dans la loi 081-2015/CNT du 24 novembre 2015, portant statut général de la fonction publique d'Etat. En ce qui concerne le secteur privé, en général, les velléités de formation professionnelle continue des travailleurs relèvent totalement de l'initiative individuelle, autant pour ce qui est des sources de financement que du temps à y consacrer. Le

cinquième chapitre est consacré au concept de motivation inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive de l'autodétermination, à travers (1) le continuum d'autodétermination (Deci & Ryan, 1987), (2) le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) et (3), le modèle des dix motifs de formation (Carré, 2001).

Le sixième chapitre porte sur la carrière et les motivations de carrière. Dans la première section, nous présentons la théorie des carrières (Arthur, Hall & Lawrence, 1989 ; Hall & al., 1996), qui est structurée d'une part, autour d'une approche objective (organisationnelle) de la carrière (Kanter, 1978), et d'autre part, autour d'une approche subjective de la carrière développée par Hall et al. (1996). Enfin, les nouvelles approches de la carrière, présentées sous le vocable de carrières « sans frontières », « boundaryless career », selon Arthur et Rousseau (1996) ou carrière nomade (Cadin, Bender & de Saint-Giniez, 2003).

Dans la deuxième section du chapitre 6, nous exposons sur les motivations de carrière (London, 1983) qui développent trois composantes dont la vision, l'identité et la résilience de carrière. Dans le septième chapitre, nous présentons les modèles relatifs aux soutiens sociaux et organisationnels perçus. La première section est consacrée au soutien social perçu dont le modèle retenu pour cette étude est celui de l'échelle multidimensionnelle du soutien social perçu (MSPSS) de Zimet et al. (1988) qui distingue trois composantes dont le soutien de la famille, des ami(e)s et des autres significatifs. La deuxième section sera consacrée au soutien organisationnel perçu dont le modèle retenu pour cette recherche est celui de Eisenberger et al. (1986). Avec une seule dimension (organisationnelle) au départ, nous avons adapté ce modèle, en le développant, en y adjoignant une deuxième dimension, si bien que nous avons deux dimensions dont la dimension du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et celle du soutien organisationnel perçu des collègues.

La deuxième partie est consacrée à la validation empirique de notre modèle de recherche, à travers deux études, qualitative et quantitative et les protocoles expérimentaux en relation avec les objectifs et les questions de la recherche.

Ainsi, le huitième chapitre expose la première étude empirique qualitative sur la problématique de l'engagement psychologique optimal, des motivations de formation et de carrière, des soutiens sociaux perçus, des soutiens organisationnels perçus des adultes en formation au Burkina Faso, à partir d'un protocole de recherche et d'analyse de contenu automatique à l'aide du logiciel Alceste. Le recours à l'approche qualitative assure, à travers les discours personnels et les récits de vie sur les thèmes proposés, les vécus expérientiels et subjectifs des adultes. Le corpus tiré des verbatim des 27 personnes interviewées aboutit aux résultats qui laissent transparaître des classes de «

mondes lexicaux » indifférenciés, autant pour ce qui est de la variable dépendante et que des variables indépendantes.

Le neuvième chapitre expose la seconde étude empirique quantitative et représente un approfondissement et un élargissement de la recherche qualitative dans la quête de compréhension des dimensions de l'engagement psychologique optimal, à partir d'un protocole d'adaptation des outils, suivi de la conduite de l'enquête, à l'aide de six questionnaires sur (1), l'engagement psychologique (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010), (2) les motivations de formation (Fenouillet & al., 2015), (3) les motivations de carrière (London, 1983), (4), les soutiens sociaux perçus (Zimet & al., 1988), (5) les soutiens organisationnels perçus (Eisenberger & al., 1986) et (6) la perception d'autonomie dans les domaines de vie (Blais & al., 1991). Dans la phase finale, 371 participants ont répondu à l'ensemble des questionnaires. Les résultats mettent en exergue des corrélations positives et significatives entre la variable dépendante (VD) et les variables indépendantes (VI) et le construit de l'engagement psychologique apparaît unidimensionnel avec néanmoins, un contenu affectif, cognitif et comportemental.

La dernière partie de ce travail est consacrée à la discussion et à la conclusion et se rapporte aux résultats obtenus des expérimentations mises en œuvre pour les besoins de cette thèse. Nous présenterons les résultats obtenus, ainsi que leurs implications pratiques et leur portée. Les limites de nos travaux, ainsi que les perspectives ouvertes pour les recherches ultérieures sont également exposées. En résumé, notre recherche est présentée succinctement, dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : Organisation générale de la recherche

	Population	Outils	Types de données	Analyses	Contrôle des outils	Correction des outils	Test des hypothèses
	Enquête qualitative (entretiens semi-directifs)						
1ere étude qualitative **Méthodologie** 2eme étude quantitative	10 adultes en formation interrogés	Guide d'entretien exploratoire	Données qualitatives	Analyse de contenu thématique	Vérification de la qualité du guide d'entretien et exploration des contenus thématiques	reformulation des questions et bauche d'hypothèses	Il existe un profil différencié d'engagement psychologique en formation
	27 adultes en formation interviewés	Guide d'entretien	Données qualitatives	Analyse de contenu automatique par le logiciel Alceste 2017	Identification des "mondes lexicaux"	Test des hypothèses de la recherche	Toutes les hypothèses de la première étude sont invalidées.
	Enquête quantitative (six questionnaires)						
	Validation transculturelle des six questionnaires (outils de la recherche)						
	Entre 80 et 110 adultes en formation interrogés	Pré-questionnaires	Données quantitatives	Analyse statistiques	Vérification de la qualité des items et la cohérence interne des questionnaires	Ébauche d'hypothèses	La variable dépendante est positivement et significativement corrélée aux variables indépendantes
	Validation du contenu des outils						
	457 adultes en formation interrogés	371 questionnaires validés et traités	Données quantitatives	Analyse statistiques	Formulations d'hypothèses	Analyse factorielles exploratoires et confirmatoires	Test des hypothèses (certaines hypothèses sont invalidées)

PREMIERE PARTIE : CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE ET CADRE THEORIQUE

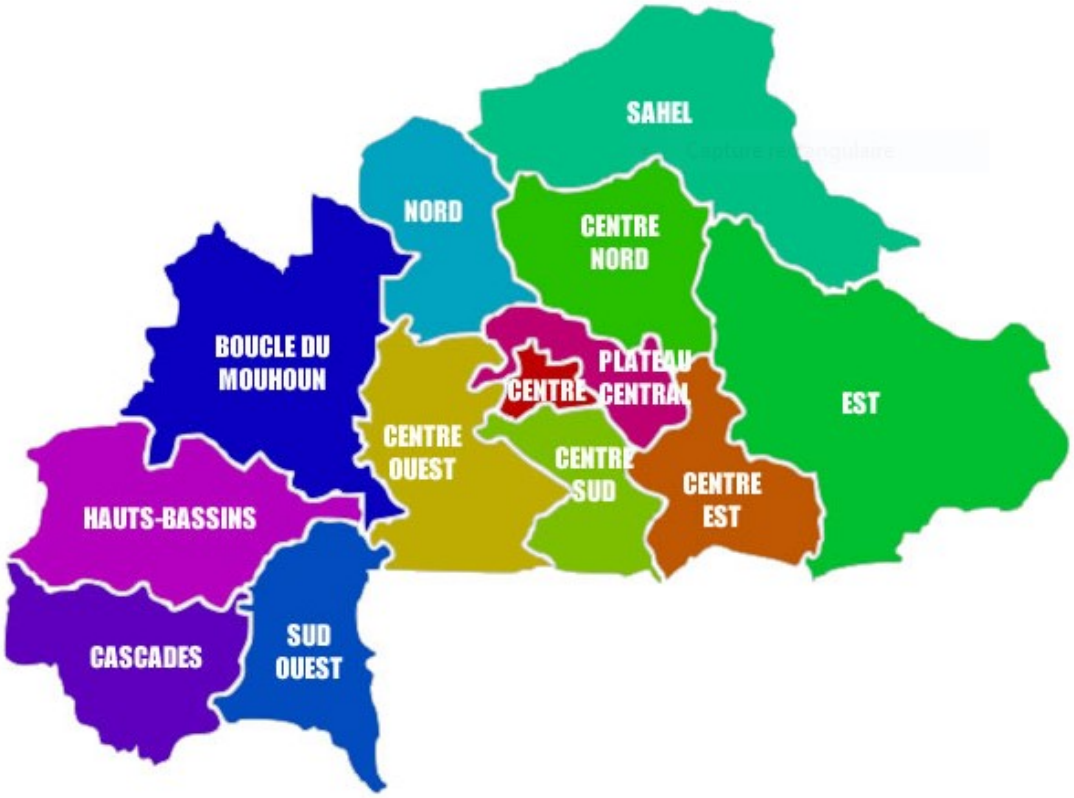
CHAPITRE 1 : PRESENTATION GENERALE DU BURKINA FASO

CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE

Pour rendre compte de l'objet de notre recherche, nous exposerons d'abord, un panorama du contexte géographique et socioculturel du Burkina Faso. Cette présentation sera suivie de la convocation du cadre théorique assigné à cette recherche.

Notre recherche se déroule au Burkina Faso dont nous livrerons un aperçu de sa géographie physique, humaine et socioculturelle, non sans fournir quelques données politico-administratifs. Nous complétons le tableau de présentation par un rendu sur le contexte économique qui renvoie à la situation de l'emploi et du chômage. Nous ne pouvons passer sous silence la situation de la formation professionnelle continue, dans le cadre de l'enseignement supérieur dont les formations, se déroulent dans des structures publiques et privées proposant de nombreuses options de formation allant de la licence au doctorat, dans le cadre du système LMD.

Carte des régions du Burkina Faso :



Copyright © 2012 - 2014, Association des Régions du Burkina Faso (ARBF), Tous droits réservés

Source : http://www.regions.bf/spip.php?page=regions&id_rubrique=19

1.1. Situation géographique

Le Burkina Faso est un pays enclavé d'une superficie de 274.000 km^2, situé au cœur de l'Afrique de l'Ouest (voir la carte ci-dessus). Il est limité au nord et à l'ouest par le Mali, à l'est par le Niger et au sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin. (Ibrahim, 2012). Le pays doit son ancien nom de « Haute-Volta » aux trois cours d'eau qui le traversent : le Mouhoun (anciennement la Volta noire), le Nakambé (anciennement la Volta blanche) et le Nazinon (anciennement la Volta rouge).

1.2. Histoire politique et administrative

C'est au 19e siècle que territoire actuel du Burkina Faso a été occupé par la France, en tant que colonie de Haute-Volta et fut intégré dans le grand ensemble des colonies de l'Afrique Occidentale Française (AOF). Comme d'autres colonies de cet ensemble, elle obtient son indépendante, le 05 août 1960 (Kaboré, 2011, p.26).

A la suite de différents soubresauts politico-militaires, le pays, sous le régime du Conseil national de la révolution (1983-1987), a changé de nom pour devenir « Burkina Faso », c'est-à-dire *« le pays des hommes intègres »* en août 1984.

Depuis l'indépendance (1960), le pays a été soumis à une vingtaine d'années de régimes d'exception avec cinq expériences de régimes de dictature politique et militaire, et trente-quatre ans de régimes constitutionnels, à travers quatre Républiques, dont la dernière date de juin 1991.

Le dernier séisme politico-militaire, doublé d'une réplique, date de 2015 et a abouti à la chute d'un « pouvoir sans débat » après un long règne de plus d'un quart de siècle (de 1987 à 2015) et la mise en échec d'une tentative de coup d'Etat en septembre 2015, par les populations insurgées. Après des élections présidentielle et législatives (novembre 2015), suivies des élections municipales (mai 2016), le pays a retrouvé une vie politique des plus conventionnelles avec la participation de toutes les forces souhaitant apporter leurs contributions à l'édification d'une société démocratique. Le paysage politique et social est marqué par la présence d'une multitude de formations politiques, la pluralité de la presse et une diversité d'associations et d'Organisations non gouvernementales (ONG) et des OSC (Organisations de la société civile) intervenant dans tous les secteurs culturels, sociaux et politiques.

Le pays reste néanmoins, sur le qui-vive sécuritaire comme de nombreux autres pays dans le monde. La sécurité intérieure du pays est mise à mal par des attaques terroristes. La capitale,

Ouagadougou, n'est pas épargnée, puisqu'elle en a subi en janvier 2016, en août 2017, et mars 2018. Les attaques ont lieu également dans le nord du pays qui est au plan administratif, divisé en 13 régions, 45 provinces, 351 communes dont 49 communes urbaines et plus de 8000 villages. (MESRSI). A la tête d'une région se trouve un gouverneur, à la tête d'une province, un haut-commissaire, à la tête d'un département, un préfet, à la tête d'une commune, un maire élu qui anime la gouvernance locale (Consulat du Burkina à Paris). Un village est gouverné par un chef de village et un président de Conseil villageois de développement (CVD). Le chef de village est un représentant désigné par les notables du village concerné ou désigné par une autre structure supérieure selon l'organisation sociale traditionnelle en place. Enfin, Le gouverneur, le haut-commissaire et le préfet sont nommés par le gouvernement (Kaboré, 2011, p.27). Les cinq principales villes sont Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya et Banfora, mais les villes de Ouagadougou (capitale politique et économique) et Bobo-Dioulasso (capitale culturelle) sont des communes à statut particulier. Elles sont subdivisées en arrondissements communaux.

1.3. Caractéristiques climatiques et hydrographiques

Le climat est à dominante sahélienne et expose une subdivision en trois principales zones climatiques en fonction de la pluviométrie. La zone sahélienne au nord reçoit environ 300 à 600 mm/an, pendant que la zone subsahélienne (ou soudano-sahélienne) au centre reçoit environ 600 à 900 mm/an et la zone sud, soudanienne au sud, reçoit environ 900 à 1200 mm/an). L'essentiel des ressources en eau du Burkina Faso est apporté par la pluviométrie dont le cumul annuel diminue du sud vers le nord, avec un gradient de l'ordre de 1 mm/km/an (Ibrahim, 2012, p.23). Le pays est soumis à une pluviométrie assez capricieuse présentant une forte variabilité spatio-temporelle et une tendance à la baisse comme sur une grande partie de l'Afrique (Paturel & al., 2010, cités par Ibrahim, 2012, p.1). La hauteur moyenne des précipitations est estimée à 748 mm/an, soumettant une population à 80% investie dans les activités agricoles, à des lendemains souvent incertains. Le Burkina Faso est drainé par plusieurs cours d'eau qui convergent vers les trois bassins principaux de la Volta, de la Comoé et du Niger. Ces bassins sont alimentés principalement, par les fleuves du Mouhoun, du Nakambé, du Nazinon et de la Comoé. Ces fleuves prennent tous leur source au Burkina Faso, mais la plus grande partie de leurs cours se trouvent

dans les pays voisins du Sud dont le Ghana pour le Mouhoun, le Nakambé et le Nazinon, et la Côte d'Ivoire pour la Comoé (RGPH[3] 2006, p.30).

Le climat ensoleillé, chaud et sec, est caractérisé par l'alternance d'une saison humide et d'une saison sèche. La saison humide débute de façon progressive, entre mai (au Sud) et juin (au nord), mais sa fin intervient de façon brutale, entre la fin du mois de septembre et la mi-octobre. La saison sèche et fraîche, qui s'étend de novembre à février, est caractérisée par l'harmattan, un vent sec, poussiéreux, provenant du nord. La saison sèche et chaude plus que caniculaire s'étend de mars à mai. Cependant, c'est un vent humide, chaud et chargé d'orages, qui souffle en saison pluvieuse (hivernage) de juin à octobre. La rareté et la mauvaise répartition des pluies sont à l'origine de fortes migrations de populations du nord et du centre vers les villes, le sud-ouest du Burkina et les pays côtiers frontaliers.

1.4. Situation démographique

Avec un taux annuel moyen de croissance démographique de 3.1%, la population burkinabè est estimée à 19.10 millions d'habitants dont 51.70% de femmes en 2016. Avec une espérance moyenne de vie à la naissance de 56.7 ans, en 2006 (EMC 2014). Les moins de 20 ans représentent 58.40% de la population totale et celle scolarisable au niveau de l'enseignement supérieur (19-24 ans) 10.60%. La grande majorité de la population réside en milieu rural (77%). Les 33% restant se répartissent dans les grandes villes dans les proportions indiquées dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 : Répartition de la population des dix principales villes du Burkina Faso

N° d'ordre	Ville	Masculin	Féminin	Total
1	Ouagadougou	596 396	585 306	1 181 702
2	Bobo-Dioulasso	215 968	219 575	435 543
3	Koudougou	40 229	42 491	82 720
4	Banfora	36 392	35 752	72 144
5	Ouahigouya	35 017	35 940	70 957
6	Kaya	25 898	25 880	51 778
7	Tenkodogo	20 093	20 756	40 839
8	Fada N'Gourma	20 796	20 019	40 815
9	Dédougou	18 778	19 015	37 793
10	Houndé	17 418	17 251	34 669

[3]Source : INSD (RGPH 2006), thème 2 : état et structure de la population

1.5. Caractéristiques sociales et culturelles

Configurations ethniques

Le Burkina Faso est constitué d'une mosaïque de soixante-trois (63) ethnies répertoriées officiellement (Balima, pp.33-34) dont les Mossés constituent le groupe le plus important (RGPH 2006, p.90). Le tableau 3 ci-dessous, indique la répartition de la population burkinabè, dans quelques ethnies (Kaboré, 2011, p.31).

Tableau 3 : Répartition de la population, selon les principaux groupes ethniques

Ethnies	Effectifs	Proportions (%)
Mossi	6 363 975	45.40
Peulh	1 171 354	8.40
Gourmantché	771 879	5.50
Mandingue	640 358	4.60
Dioula	616 148	4.40
Gourounsi	483 022	3.40
Dagari/lobi	466 896	3.30
Bobo/Bwamu	449374	3.2
Bissa	398 926	2.8
Samo	233 179	1.70
Sénoufo/Goin	224 792	1.60
Tamachèque (ou Bella)	122 019	0.90
Autres	1 521 353	10.90
Total	14 017 262	100

Source *:* Ministère de l'économie et des finances, INSD, Caractéristiques socioculturelles, 2007

Configuration linguistique

A chacune des soixante-trois ethnies correspond une langue ou son dialecte et trois de ces langues ont été retenues comme langues nationales : le mooré de l'ethnie majoritaire (originaire du centre du pays), le jula (plutôt à l'Ouest et dans d'autres pays d'Afrique occidentale) et le peulh-fulfuldé au Nord (également parlé dans d'autres pays). Le français retenu comme langue officielle est parlé par 24 à 26% de la population, alors que l'arabe n'est pratiqué que comme langue de culte musulman (Kaboré, 2011, p.32). La rétention du français comme langue officielle s'explique par

quatre principales raisons de prudence politique (Batiana, 1993, cité par Bazyomo, 2009, pp.34-35) puisque : « *Le français est une langue internationale et de ce fait, permet aux différents pays qui la parlent de participer au concert des nations ; le français est la langue du savoir scientifique* ; *le français permet d'entretenir une unité nationale. Etant la langue d'aucune ethnie, personne ne pourrait la revendiquer, ni se sentir brimé, d'où son rôle de ciment de l'unité nationale. Le français, parce qu'aux indépendances, aucune langue africaine n'était ni préparée ni assez représentative pour jouer le rôle du français* ».

Mais pour Napon (2003 et 2005, cité par Yoda, 2010, p.35) diverses raisons politiques, économiques, sociolinguistiques ou psychologiques font du français « *l'unique véhicule de l'enseignement. C'est « la langue de promotion sociale […] omniprésente dans tous les domaines de la vie de la nation : économique, politique et culturelle,* contrairement aux langues nationales qui ne procurent aucun avantage socioéconomique à leurs locuteurs » (Napon, 2008, p.13). Ce que confirment Balima et Frère (2003, cités par Yoda, 2010, p.38) « *la situation d'ensemble aujourd'hui, confirme bien la prédominance du français qui reste la langue de l'information et de la culture, donc du pouvoir* ».

Configuration religieuse

Quatre (4) principales religions sont pratiquées au Burkina Faso (RGPH 2006, p.93), le pays étant marqué par un syncrétisme religieux qui fait cohabiter harmonieusement, toutes les pratiques religieuses (Bazyomo, 2009, p.36), avec une répartition dans différents groupes religieux comme indiquée dans le tableau 4 ci-dessous.

Tableau 4 : Répartition de la population selon l'appartenance religieuse

Religion	Proportions (%)
Musulmane	60.50
Catholique	19,00
Animiste	15.30
Protestante	4.20
Autres religions	0.60
Sans religion	0.40
Total	100

Source : Ministère de l'économie et des finances, INSD, Caractéristiques socioculturelles, 2007

Organisation traditionnelle

Deux principaux types d'organisation sociale traditionnelle peuvent être retenus (Kaboré, 2011, p.32) : le type d'organisation sociale traditionnelle hiérarchisée comme en sociétés mossi, gourmantché et peulh, etc. ayant un pouvoir central, intermédiaire et local, et des catégories sociopolitiques distinctes (nobles et roturiers) se superposant aux catégories familiales (hommes/femmes, aînés/cadets). Le type d'organisation sociale peu structurée, reposant essentiellement sur la famille sans pouvoir central, pour la plupart des autres ethnies. Il existe également des groupes ethniques nomades ou transhumantes à l'Est et au Nord du pays, en l'occurrence les Peulhs et les Touaregs.

1.6. Contexte économique et de l'emploi

L'économie du Burkina Faso repose principalement, sur l'agriculture. 17.90% des terres sont allouées à l'agriculture et 39% à l'élevage (INSD, 2014, p.19). L'agriculture représente plus de 32% du Produit intérieur brut (PIB). Le secteur agricole occupe 84% de la population et le pays reste l'un des premiers exportateurs de coton en Afrique, même si ce produit résiste mal aux soubresauts permanents des cours mondiaux (Ouedraogo & Zerbo, 2010, p.14).

Les principales activités économiques sont liées à l'agriculture, à l'élevage, la pêche, au commerce, le tourisme, aux télécommunications, à l'industrie. L'économie informelle non agricole (rurale et urbaine) constitue le second bassin d'emplois et se place comme le principal pourvoyeur d'emplois en milieu urbain. (Ouédraogo & Zerbo, 2010, p.15).

L'économie du Burkina Faso est structurée en deux secteurs principaux : formel et informel (Ouedraogo & al., 2010, p.17). Le secteur moderne (urbain et rural) est le bassin d'emplois le moins important avec 3.80% de actifs occupés et le secteur structuré de l'économie formelle, répondant aux standards économiques est composé à 55.20% d'emplois du secteur public et de 44.80% d'emplois salariés du secteur privé (Ouédraogo & al., 2010, p.17). L'écart de salaire dans le secteur public entre hommes et femmes est de 19.50% en faveur des premiers, tandis que dans le secteur privé, cet écart est de 2.10% en faveur des femmes (Ouédraogo & al., 2010, p.17). C'est de ce secteur que provient notre population d'enquête, puisque c'est ce personnel qui est concerné par notre problématique de la recherche sur la question de la carrière et de la formation professionnelle.

Le Burkina Faso évolue dans un environnement économique difficile. Selon les standards économiques internationaux, le seuil absolu de pauvreté monétaire est estimé à 153.530 F CFA[4] par personne adulte et par an. A partir de ce seuil, la proportion des pauvres dans la population au niveau national, est de 40.10% avec d'énormes disparités entre le milieu urbain où la pauvreté est moins massive que dans le milieu rural, qui concentre plus de 92% des pauvres, (lesechosdufaso.net).

Cette disparité dans la distribution de la pauvreté se retrouve entre les régions : la région du Centre-Est en abrite 9.30%, la région de la Boucle du Mouhoun concentre 59.70%, la région du Centre-Ouest concentre 51.70% et la région du Nord présente 70.40%. La disparité de la distribution de la pauvreté se retrouve également dans le statut matrimonial du chef de ménage, la taille du ménage, l'âge du chef de ménage et le sexe du chef de ménage (INSD, 2014, pp.35-37).

Du fait de l'enclavement, l'économie du pays dépend en grande partie de ses importations et de ses exportations. Les marchandises sont pour l'essentiel acheminées par voie maritime via les ports de Cotonou au Bénin, de Lomé au Togo et d'Abidjan en Côte d'Ivoire. Si selon la terminologie communément employée, le Burkina Faso est un pays en voie de développement, il est surtout, un espace aux potentialités et ressources ignorées, sous-exploitées et dilapidées pour ce qu'il en reste. C'est un pays essentiellement agricole qui, malgré le récent boom minier, depuis le début des années 2000, avec le développement des industries extractives, peine toujours à étendre les bénéfices à une population à 80% orientée vers les activités agricoles (MESRSI, 2009, p.5).

L'encours de la dette publique du pays est estimé à 1.785.02 milliards de francs CFA, en fin juillet 2014 dont 1.317 milliards de francs CFA de dette extérieure (73.80%) et de 467.90 milliards de francs CFA de dette intérieure (26.20%), ce qui explique le fait que les politiques publiques de développement dépendent largement de l'aide extérieure qui contribue pour une grande part à l'activité économique du pays (Bazyomo, 2009, p.45). Selon le rapport annuel sur le développement humain durable du PNUD en 2016, le Burkina Faso est classé 185ème sur 188 pays. Ce qui pourrait expliquer que « *la situation de pauvreté reste remarquable et se traduit par une proportion de 41.10% de la population qui vit en dessous du seuil national de pauvreté estimé à 154 061 F CFA*[5] » *(EMC, 2014).*

La répartition de la population montre que 85% des actifs sont occupés dans le secteur primaire (agriculture, pêche, élevage, extraction minière, etc.), 12% dans le secteur tertiaire et 3% dans le secteur secondaire. Selon Ouédraogo et al. (2010, p.2), la contribution des différents secteurs à la

[4]Environ 230 euros
[5]Environ 235 euros

richesse économique est estimée à 38.50% pour le secteur tertiaire, suivi du secteur primaire à 37.20% et du secteur secondaire pour 24.30%.

L'économie informelle regroupe environ 11.40% des emplois et fournit des opportunités d'emploi à plus de 60% des actifs urbains, alors que le secteur structuré de l'emploi formel regroupe 3.80% des actifs occupés et se compose de 19.30% de femmes et 80.70% d'hommes (Ouédraogo & Zerbo, 2010, p.7). Les femmes employées dans ce secteur formel gagnent en moyenne 77.500 francs CFA (118.32 euros) par mois, contre 83.400 francs CFA (127.32 euros) pour les hommes (Ouédraogo & Zerbo, 2010, p.7). Cette catégorie de la population intégrée à l'économie formelle est celle qui est directement concernée par les problématiques des études supérieures et de la formation professionnelle continue.

Selon les résultats de l'enquête multisectorielle continue de 2014, le taux d'emploi est estimé à 63.40% au premier trimestre de 2014. Il est plus élevé chez les hommes (73.70%) que chez les femmes (54.60%). Le chômage est surtout, un phénomène urbain et estimé à 6.60% de la population active, âgée de 15 ans et plus. La population inactive est plus instruite que la population active, puisque seulement 54% des inactifs sont sans niveau d'instruction contre 75% des actifs. Par ailleurs, la proportion des inactifs sans niveau d'instruction scolaire est plus élevée chez les femmes (59.80%) que chez les hommes (48.20%). Plus de 70% de la population active travaille dans l'économie informelle.

Tableau 5 : Répartition de la population inactive, selon le niveau d'instruction scolaire par milieu de résidence

Niveau	Urbain	Rural	Total
Aucun	25.10	63.10	54.60
Primaire	40.90	29.60	32.10
Secondaire	29.80	7.30	12.30
Supérieur	4.20	0.10	1,00
Total	100	100	100

Source : DGESS/MESRSI/ données globales et indicateurs de 2016/2017

L'ensemble des données ci-dessus rapportées, indiquent la faiblesse du niveau d'instruction de la main-d'œuvre, les efforts apparaissent plus que nécessaires dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle, en vue de disposer d'une main-d'œuvre plus qualifiée et à même d'accroître la productivité dans les différents secteurs de l'économie.

Les données relatives à l'emploi et au chômage sont à relativiser, avec l'appui d'autres indicateurs comme l'emploi décent, le chômage déguisé, la forte prégnance du secteur informel, les emplois non protégés ou inadéquats, l'absence d'une protection sociale accessible à une grande partie de la population active : Des taux de chômage très bas peuvent être trompeurs. L'Organisation internationale du travail (OIT) signale qu'en 2016, jusqu'à 70% des travailleurs africains sont des « *travailleurs pauvres » et ont le taux le plus élevé dans le monde.* Et l'organisation d'ajouter que *« la part de jeunes travailleurs pauvres a augmenté de près de 80%, ces 25 dernières années* ». *« De manière globale, les emplois inadéquats et les emplois non protégés sont beaucoup plus répandus en milieu rural et chez les groupes les plus vulnérables, en particulier chez les femmes et chez les jeunes. Parmi les facteurs à l'origine de cette situation, on souligne particulièrement le faible accès à la formation professionnelle, l'inadéquation des compétences avec les besoins du marché du travail, et la prépondérance de l'économie informelle –y compris le secteur agricole qui emploie 9 actifs sur 10.* La *couverture de la protection sociale est faible, du fait d'une part, de la très forte concentration des travailleurs dans le secteur informel, ce qui les exclut d'emblée des dispositifs conventionnels de protection sociale, et d'autre part, de la faible adhésion des entreprises formelles à ces mêmes dispositifs. En matière de protection sociale, le défi est donc double : l'extension de la couverture du régime actuel aux adhérents, ainsi que l'amélioration de la qualité des services, et l'identification de stratégies de protection sociale pour l'ensemble des actifs de l'économie non formelle* ». Les statistiques du chômage en Afrique ne tiennent pas toujours compte des emplois précaires ni du sous-emploi dans le secteur informel. Comme le souligne Ouattara (2005, p.163), « *En Afrique, les données statistiques et notamment les plus récentes sont incomplètes et peu disponibles. Cette situation ne facilite pas le recueil des données qui constitue pourtant une étape importante de la réalisation des études* », et « *il convient de remarquer que les moteurs de la recherche [sur Internet] occupent une place non négligeable en Afrique, où la documentation dans ce domaine est insuffisante voire inexistante* » (Ouattara, 2005, p.162).

1.7. L'enseignement supérieur

Du fait de ses liens historiques avec la France, le système éducatif et de formation au Burkina Faso, reçoit les influences des expériences françaises dans de nombreux domaines (Beogo, 2014, p.2). Les établissements d'enseignement supérieur sont principalement localisés dans les grandes villes de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya, Fada N'Gourma, etc. dont 62 dans les universités (publiques et privées) et 84 dans les établissements et

dans les grandes écoles (publiques et privées), soit un total de 146 établissements (MESRSI, 2016/2017).

En 2016/2017, l'enseignement supérieur compte 105.000 étudiants dont 34% de filles et 22% sont inscrits au privé. Sur cette période, la majorité (88.60%) des étudiants (du public et du privé) est inscrite au parcours Licence dont 33.60% de filles. Le parcours Master accueille 10.10% des étudiants dont 35% de filles. Le parcours Doctorat représente 1.30% de l'effectif dont 30.90% de filles. Mais depuis, 2012/2013, l'effectif des filles a crû plus vite que celui des garçons, notamment au cours des trois dernières années. Une situation s'explique notamment par les différentes actions spécifiques entreprises à l'endroit des filles (octroi de bourses spéciales), en vue d'accroître leur accès et leur maintien dans les différents ordres d'enseignement (Tableau de bord 2016/2017 de l'enseignement supérieur, p.11).

Dans l'enseignement supérieur la répartition des inscrits en 2016/2017 par domaine, selon la classification internationale type de l'éducation CITE 2011 est proposée dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6 : Répartition des étudiants par domaine d'études de la CITE 2011 et selon le sexe

Domaines d'étude	Sexe		
	F	M	Total
Agriculture	133	378	511
Éducation	1 239	4975	6214
Ingénierie de production, transformation industrielle	798	3643	4441
Lettres et arts	7 067	12397	19464
Santé et protection sociale	2359	3718	6077
Sciences	3 586	17088	20674
Sciences sociales, commerce et droit	19 020	25558	44578
Services	1208	2237	3445
Total	35 410	69994	105404

Source : DGESS/MESRSI, Annuaire statistique 2016/2017 de l'enseignement supérieur

Les données globales sur l'enseignement supérieur montrent que les établissements accueillent principalement des hommes, comme indiqué dans le tableau 7 ci-dessous, entre les périodes 2015/2016 et 2016/2017.

Tableau 7 : Répartition des étudiants par type et statut d'institution selon le sexe

Type d'institution	Nombre d'étudiants 2016/2017			Proportion d'étudiants (%)		
	Statut	Total	Dont femmes	2016/2017	2015/2016	Écart en point de %
Universités	Public	80 482	25 355	31.5	31.5	0
	Privé	8 419	3 916	46.5	42.5	4
	Total	88 901	29 271	32.9	32.7	0.2
Grandes écoles	Public	2 105	318	15.1	14.3	0.8
	Privé	14 398	5 821	40.4	38.1	2.3
	Total	16 503	6 139	37.2	35.5	1.7
Total	Public	82 587	25 673	31.1	31.1	0
	Privé	22 817	9 737	42.7	39.7	3
	Total	105 404	35 410	33.6	33.2	0.4

Source : DGESS/MESRSI, Annuaire statistique 2016/2017 de l'enseignement supérieur

Au regard des indicateurs ci-dessus, les disparités entre filles et garçons dans l'accès au supérieur persistent en 2016/2017. Ce déséquilibre s'explique notamment par le taux de transition au supérieur défavorable aux filles comme indiqué dans les tableaux 8 et 9 ci-dessous.

Tableau 8 : Taux de transition du secondaire au supérieur selon le sexe (2016/2017)

Sexe	Taux (%)
Féminin	65.50
Masculin	84.60
Total	77.20

Source : DGESS/MESRSI, Annuaire statistique 2016/2017 de l'enseignement supérieur

Cette population en formation est celle qui est directement concernée par la législation relative à la formation et à l'orientation professionnelle (Tableau de bord 2016/2017 de l'enseignement supérieur).

Tableau 9 : Répartition des étudiants par type et statut d'institution selon le sexe

Type d'institution	Statut	Nombre d'étudiants 2016/2017 Total	Dont femmes	Proportion d'étudiants (%) 2016/2017	2015/2016	Écart en point de %
Universités	Public	80 482	25 355	31.5	31.5	0
	Privé	8 419	3 916	46.5	42.5	4
	Total	88 901	29 271	32.9	32.7	0.2
Grandes écoles	Public	2 105	318	15.1	14.3	0.8
	Privé	14 398	5 821	40.4	38.1	2.3
	Total	16 503	6 139	37.2	35.5	1.7
Total	Public	82 587	25 673	31.1	31.1	0
	Privé	22 817	9 737	42.7	39.7	3
	Total	105 404	35 410	33.6	33.2	0.4

Source : DGESS/MESRSI/données globales et indicateurs de 2016/2017

En 2016/2017, le nombre des établissements d'enseignement supérieur est de 146 dont 75.30% du privé. L'offre d'enseignement supérieur émanant du secteur privé est diversifié.

Tableau 10 : Evolution des effectifs des étudiants par statut

Statut	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Public	58 566	63 942	64 477	71 501	82 587
Privé	15 710	17 372	19 121	23 227	22 817
Total	74 276	81 314	83 598	94 728	105404

Source : DGESS/MESRSI/ données globales et indicateurs de 2016/2017

Les principales universités publiques et privées et les grandes écoles dispensent des formations professionnelles dans le secteur tertiaire (secrétariat, banque, finance, assurance, comptabilité) et dans le secteur informatique, les professeurs, les maîtres de conférences, les maîtres-assistants et les assistants du supérieur sont majoritairement des hommes (plus de 85%).

Tableau 11 : Répartition des enseignants du secteur public et privé par emploi et selon le sexe

Genre	Public	Privé
Femmes	234	287
Hommes	1 500	3 392
Total	1 734	3 679

Source : DGESS/MESRSI, annuaire statistiques 2016/2017de l'enseignement supérieur

En évolution, la répartition des enseignants en 2016/2017 est de 5413 dont 521 femmes et 4892 hommes qui s'occupent d'une population de 105404 étudiants pour 1362 enseignants permanents (DGESS/MESRSI, 2016/2017, p.45)[6]. En dépit des progrès très significatifs de l'enseignement supérieur, au cours de la période 1991-2005, le taux de scolarisation au supérieur se situe à 2.36% en 2006 (Ouédraogo & Zerbo, 2010, p.11). Profitant des insuffisances structurelles de l'enseignement public en matière de formations supérieures, les établissements privés d'enseignement supérieur (EPES), ont développé depuis 1991/1992 une offre de services de formations à l'endroit des travailleurs qui ne sont pas disponibles pour les cours du jour. De nombreux instituts d'enseignement supérieur privés ont été créés à la faveur de l'ouverture du secteur de l'éducation supérieure au secteur marchand depuis cette date. Ainsi, sur la période 2008-2013, il y avait plus d'établissements privés que d'établissements publics au supérieur. Le nombre d'établissements publics est passé de 19 en 2007/2008 à 28 en 2012/2013 et celui du privé, de 31 à 59. En moyenne, le nombre d'établissement a crû de 11.70% par an, au cours de cette période (INSD, 2014, p.94)[7]. En 2015/2016, le nombre des diplômés (Bac + 2 à Bac + 8), du supérieur en par type et selon le sexe s'élevait au total à 17521 soit 5866 femmes et 11655 hommes (DGESS/MESRSI, 2016/2017, p.5)[8]. Le ratio du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants est de 554 dont 360 pour les femmes et 762 pour les hommes (DGESS/MESRSI, 2016/2017, p.2).

Tableau 12 : Nombre d'établissements, selon le statut en 2012/2013

Statut	2012/2013
Public	28
Privé	59
Total	87

Source : DGESS/MESRSI/ données globales et indicateurs de 2016/2017

A la rentrée académique 2012/2013, la population scolarisable au supérieur (18-24 ans) est estimée à environ deux millions de personnes, soit 12.40% de la population totale. Et sur cette même période, sur l'ensemble des 24 491 étudiants des établissements d'enseignement supérieur, le privé accueillait 19.10%. Les quatre principales universités publiques abritaient 56.628 étudiants, soit 76.20% du total des étudiants (INSD, 2014, p.92). On constate alors, que la part du privé dans

[6]DGESS/MESRSI, Annuaire statistique 2016/2017de l'enseignement supérieur, p.45
[7]INSD (2014). Tableau de bord social du Burkina Faso, p.94
[8]DEGSS/MESRSI, Annuaire statistique de l'enseignement supérieur, 2016/2017, p.7

l'effectif total des étudiants a connu une hausse, en passant de 17.20% de 2007/2008 à 21.20% en 2012/2013 avec une croissance moyenne annuelle de 16.90% dans le privé contre 11.10% au public (INSD, 2014, p.91).

Du point de vue des structures de formation, le retour à la formation de ce public représente une opportunité dont toutes veillent à ce qu'il confirme assez rapidement son engagement et s'exécute très rapidement du paiement des frais d'inscription et des coûts partiels de la formation (Exemple 180.000 sur 395.000 francs CFA[9] par année minimum pour les cours du soir à l'ISPP), ce qui augmente considérablement les chances de les garder comme étudiants, à partir du moment où ce premier engagement est pris.

Tableau 13 : Evolution des effectifs des étudiants par statut

Statut	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Public	58 566	63 942	64 477	71 501	82 587
Privé	15 710	17 372	19 121	23 227	22 817
Total	74 276	81 314	83 598	94 728	105404

Source : DGESS/MESRSI/ données globales et indicateurs de 2016/2017

Mais depuis plus d'une décennie, l'enseignement supérieur traverse des crises multiformes et structurelles en Afrique subsaharienne (démographie étudiante galopante, insuffisance des ressources allouées, pénurie des ressources humaines et matérielles d'enseignement (Bayili, 2015, p.4-5), au point que Ki-Zerbo (2010, p.121) estime que : *« l'éducation dans les pays en voie de développement devient progressivement, plutôt qu'un élément incontournable du développement, un facteur de sous-développement »*. Après cette présentation de la démographie et des structures de formation au niveau de l'enseignement supérieur, nous proposons la législation de la formation non professionnelle au Burkina.

1.8. Législation de la formation professionnelle au Burkina Faso

Au Burkina Faso, la Constitution affirme le droit à l'éducation. Elle dispose en son article 18, que *« l'éducation, l'instruction, la formation, le travail, la sécurité sociale, le logement, le sport, les loisirs, la santé, la protection de la maternité et de l'enfance, l'assistance aux personnes âgées ou handicapées et aux cas sociaux, la création artistique et scientifique, constituent des droits sociaux et culturels reconnus ».*

[9] 395.000 francs CFA = 600 euros environ

La carrière dans la fonction publique est principalement régie par la loi N°081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'Etat et par le code du travail. Ainsi, tout fonctionnaire est obligatoirement placé dans une des positions suivantes : (1) activité, (2) détachement, (3) disponibilité, (4) « sous les drapeaux » (Article 103). L'activité est « *la position du fonctionnaire qui exerce effectivement, les fonctions afférentes à son emploi ou toute autre fonction qui lui a été attribuée au sein d'une administration centrale ou déconcentrée de l'Etat* » (Article 104) ; « *Le détachement est la position du fonctionnaire qui, placé hors de son administration d'origine, continue de bénéficier dans son emploi d'origine, de ses droits à l'avancement et à la retraite* » (Article 125), la disponibilité correspond à « *la position du fonctionnaire qui, placé hors de son administration ou service d'origine, cesse de bénéficier dans cette position, des droits à l'avancement et à la retraite* » (Article 135). Les articles 138 et 139 prévoient que la mise en disponibilité à la demande du fonctionnaire, peut être accordée, lorsque les conditions sont justifiées pour exercer une activité dans une entreprise privée. Enfin, le fonctionnaire est placé « sous les drapeaux », s'il est : « a) *incorporé dans une formation militaire pour y accomplir son service national, b) appelé à accomplir une période d'instruction militaire, c) rappelé ou maintenu sous les drapeaux* » (Article 149).

Le code du travail du Burkina Faso, en son article 8[10] reconnaît la formation comme « *l'ensemble des activités visant à assurer l'acquisition de connaissances, de qualifications et d'aptitudes nécessaires à exercer une profession ou une fonction déterminée* ». Cette idée est renforcée par l'Article 197 de la loi N°081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'Etat aux accordes des facilités et aides aux agents contractuels de la fonction publique pour leur permettre d'accéder aux formations. Cette même loi stipule que les fonctionnaires peuvent prétendre aux stages de formation, de spécialisation et de perfectionnement (Article 93), et ils font l'objet, chaque année, d'une évaluation exprimant leur rendement (Article 86) et cela a une influence sur le cours de leur carrière, puisque selon cette loi, « *la carrière d'un agent de la fonction publique concerne toutes les évolutions de sa vie professionnelle, depuis la titularisation jusqu'à la retraite. La gestion de la carrière consistant au suivi de l'évolution de sa situation professionnelle et en la prise à temps, des différents actes qui affectent sa vie professionnelle : les avancements, les primes, les reclassements, les nominations, l'accès aux différents stages de formation, etc.* ».

[10] Article 8 du titre ii - emploi, formation et orientation professionnelles, placement et activité de travail temporaire, chapitre i - emploi, formation et orientation professionnelles

En ce qui concerne le secteur privé, la gestion de la carrière est plus effective dans les grandes entreprises qui disposent d'une entité dédiée à la gestion des ressources humaines. Dans ce cas, la gestion et la conduite de la carrière administrative des employés sont pilotées par le « code du travail » du Burkina Faso et le « statut du personnel » et éventuellement, d'autres textes internes à l'entreprise, à travers les opérations d'évaluation et de notation du personnel, de classement, des avancements, de promotion, de formation, de rémunération, des mesures disciplinaires, etc. Dans la poursuite de la carrière individuelle, le travailleur peut, sous certaines conditions, solliciter soit la suspension temporaire de son contrat de travail pour convenances personnelles, soit procéder à une rupture de contrat (départ négocié, démission) dans le respect de la législation sur le travail notamment, le respect des délais de préavis et de notification de ses intentions à l'autre partie.

En général, dans le secteur privé, le statut du personnel reconnaît que les travailleurs peuvent bénéficier de formations professionnelles (stages, séminaires, recyclages, perfectionnement, etc.) à la demande des agents ou de l'administration, mais le succès à une formation n'implique pas un effet immédiat de reclassement, ce dernier n'aura lieu que si la formation correspond à une certaine durée (minimum de 9 mois, en général) et correspond à un besoin exprimé par l'entreprise et est sanctionnée par un diplôme reconnu par l'administration de l'entreprise sous l'homologation des structures compétentes du Burkina Faso et/ou de certaines structures internationales comme le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES).

Les travailleurs de notre population d'enquête sont issus de la fonction publique (N=233 ; 62.80%) ou du secteur privé (N=103 ; 27.76%) ou encore étant installés à leur propre compte (N=35 ; 9.44%) dans le secteur tertiaire des activités, des services aux personnes et aux entreprises (études, consultations, prestations diverses). Au Burkina Faso, l'ensemble des agents de l'Etat est estimé à 107.000 à travers les statuts de fonctionnaire et de contractuel. Dans leur engagement en formation, Ils sont tous inscrits soit en Licence soit en première ou en deuxième année de master dans différentes filières de formation, soit dans les universités publiques et privées, soit encore dans différents instituts privés de formation. Hommes et femmes occupent des fonctions comparables de cadres ou d'agents de maîtrise et d'agents d'exécution, en tant que chefs de service, agents de la comptabilité, de la communication, des ressources humaines, de gestion de projet, de chefs de bureau, de secrétaires, de cadres administratifs, de responsables d'association et de structures privées, etc.

En somme, les travailleurs dans les secteurs public et privé, peuvent adopter une stratégie individuelle de gestion de leur carrière soit au sein de l'administration publique, soit de l'entreprise privée, en mettant tout en œuvre pour gravir les échelons hiérarchiques des postes-clés (approche organisationnelle de la carrière), soit en adoptant une autre logique plus individuelle, grâce aux initiatives personnelles et aux différentes passerelles existant entre les deux grands secteurs d'activités et les possibilités de création d'une activité professionnelle personnelle, ce qui laisse entrevoir également des possibilités d'une carrière « sans frontière » (Arthur & Rousseau, 1996), ou de carrières « nomades » (Cadin, Bender & de Saint-Giniez, 2003) ou d'une carrière en « solo » (Bravo-Bouyssy, 2010).

SYNTHESE DU CHAPITRE 1

Ce chapitre a été consacré à la présentation générale du Burkina Faso par sa situation géographique, son l'histoire et ses caractéristiques physiques, démographiques et socioculturelles. Les données relatives au contexte économique, notamment la situation de l'emploi, du chômage permettent d'exposer les problématiques relatives à la situation de l'enseignement supérieur et dans la foulée, la formation professionnelle qui drainent de plus en plus d'adultes qui, pour différentes motivations et dans divers contextes sociaux et professionnels, s'engagent en formation et principalement, dans les universités publiques qui accueillent encore la grande majorité des candidats à la formation continue.

De 2012/2013 à 2016/2017, le nombre total d'étudiants s'est accru de 42%, équivalent à un rythme moyen annuel de 9.10%. (Tableau de bord 2016/2017 de l'enseignement supérieur). Cette croissance confirme le besoin de formations, au niveau de l'enseignement supérieur. L'Etat y répond, d'une part, par l'ouverture d'autres universités publiques à Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya, Dédougou, etc.), et d'autre part, par l'encouragement aux initiatives privées de création des universités (l'université Saint Thomas d'Aquin, l'Université catholique d'Afrique de l'Ouest, etc.), ainsi que des instituts supérieurs de formation (l'ISPP, l'IPS, l'IAM, etc.). Ces efforts conjugués permettent l'élargissement de l'offre de formation dont l'essentiel des infrastructures et des ressources humaines est localisé dans les chefs-lieux de province. Aussi, à l'issue d'un parcours professionnel, certains adultes reviennent dans ces structures pour s'engager dans un processus de formation dont nous nous intéressons à certains aspects psychologiques, sociaux et organisationnels.

Si les données révèlent un niveau de scolarisation et de taux d'accès aux études supérieures relativement peu élevé, comparativement à la population globale, le mouvement tend de nos jours, à l'amélioration des chiffres, à travers l'accès de plus en plus élevé des filles à tous les niveaux de formation, la dynamique impulsée par les objectifs du millénaire pour le développement (OMD)[11] et la création de nombreux structures déconcentrées publiques et privées de formation dans tous les segments de formation. Il apparaît également, un taux de chômage officiel (INSD, 2006) assez réduit, ce qui nécessite de prendre en compte certaines données sociales portant notamment sur la réalité de la protection sociale de la population active, la qualité des emplois fournis en lien avec la question de l'emploi décent. De surcroît, l'énorme poids du secteur informel, parfois qualifié de « marché noir », rend difficile l'accès aux données socioéconomiques fiables. Mais peu de gouvernements osent s'attaquer à la réforme du « marché noir », parce qu'il fonctionne comme un amortisseur social (Cessou, 2015) et échappe à toutes les tentatives de réglementation (Song-Naba, 2016). Ce secteur occupe une place centrale dans de nombreuses économies africaines dont environ 55.80% du PIB du Burkina Faso selon le Rapport Afrique de l'Ouest 2007-2008 de l'OCDE, sur l'économie informelle.

Après la description du contexte général du Burkina Faso, tenant lieu d'espace de notre expérimentation, nous allons présenter le cadre théorique et les principaux concepts qui sous-tendent notre recherche de thèse de doctorat. Au préalable, nous rendons compte de notre positionnement épistémologique.

[11]Les OMD sont arrivés à leur terme en fin 2015 et remplacés par les ODD (objectifs de développement durable) à travers 17objectifs prévus jusqu'en 2030.

CHAPITRE 2 : CADRE EPISTEMOLOGIQUE, METHODOLOGIQUE ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE

2.1. Problématique générale de la recherche

Contrairement aux enfants et adolescents qui n'ont pas la charge de la vie domestique, éducative et familiale, l'une des caractéristiques de l'adulte est qu'il est dans la nécessité d'assumer lui-même ses conditions d'existence qui imposent des contraintes (Lesne,1984, cité par Champy-Remoussenard, 2005, p.16). Un adulte en formation doit mener de front la formation, la vie professionnelle, la vie domestique et familiale. Ce n'est pas uniquement dans les activités d'apprentissage que l'autorégulation doit se déployer, mais dans tous les autres domaines mentionnés où, là également, des buts sont à atteindre et nécessitent un effort pour contrôler ses états internes et ses conduites (Cosnefroy, 2010, p.32).

Nous avons estimé opportun de placer le questionnement de cette présence dans la formation sur l'engagement psychologique en formation des adultes, en le plaçant dans le cours même de la carrière professionnelle, puisque cet engagement ne peut se comprendre, à notre sens, sans la prise en compte simultanée des questionnements liés aux motivations de formation et de carrière et dans le cadre des autres engagements de la personne dans ces univers sociaux et professionnels dont les soutiens perçus à cet engagement. Ces adultes, pour un temps donné, sont en activité professionnelle et engagés dans le même temps, en formation professionnelle, présentent alors, un double profil qui soulève la question de ce qui les poussent à la formation d'une part, et comment font-ils pour faire face à leurs engagements multiples d'autre part ?

Au Burkina Faso, ces formations n'aboutissent pas systématiquement à la revalorisation professionnelle de la personne, puisqu'autant dans la fonction publique que dans les entreprises privées, aucun diplôme ou certificat obtenu, à l'issue d'une formation n'est recevable pour une promotion ou un reclassement professionnel, s'il n'a été au préalable et expressément, de l'initiative de la structure et le plus souvent, financée par elle.

Cette étude repose sur l'hypothèse générale selon laquelle les variables individuelles et environnementales influencent l'engagement psychologique en formation (Parent, 2013, p.13). C'est dire que les motivations de formation et de carrière d'une part, les soutiens sociaux et organisationnels perçus et l'autonomie perçue d'autre part, ont une influence sur l'engagement psychologique de l'individu en formation. Cette recherche propose d'aborder l'engagement psychologique pour mieux comprendre comment les adultes composent avec les autres engagements concurrents et qu'est-ce qui les pousse, parmi les variables retenues dans cette

recherche, à fournir des efforts, à s'investir dans leur formation et à persévérer, malgré les difficultés ?

2.2. Justification de la recherche

Ce que nous avons entrepris de rendre compte ici, s'inscrit dans un cheminement personnel qui a pris sa source, il y a cinq ans environ, lorsque nous avons commencé à donner des cours à l'université Ouaga 1 et dans certains instituts d'enseignement supérieur privés d'abord, en tant que vacataire, puis enseignant à temps plein (ETP). Nous nous sommes confronté à certaines spécificités d'une grande partie des publics inscrits en formation soit pour une licence soit un master. Ce public, nous semble-t-il, a soif d'apprendre et montre son envie de se former à sa manière par son inscription en formation. Il est en partie composé de personnes en activité professionnelle et ayant une disponibilité limitée par les obligations professionnelles et les charges sociales et familiales. Cette présence dans la formation constitue un acte d'engagement et constitue le cœur de notre recherche.

Au Burkina Faso, les formations professionnelles sont de plus en plus investies comme un passage nécessaire au développement professionnel des individus. A notre connaissance, aucune étude en gestion des ressources humaines ou dans le cadre de la formation professionnelle des adultes n'a exploré comment les travailleurs, sur la base de leur propre point de vue, rendaient compte de leur engagement en formation. Notre modèle de recherche pour comprendre l'engagement psychologique en formation repose sur la prise en compte des facteurs évoqués précédemment :

- ✓ les motivations de formation,
- ✓ la motivation de carrière,
- ✓ la perception de soutiens sociaux,
- ✓ la perception des soutiens organisationnels,
- ✓ la perception d'autonomie dans les domaines de vie.

La présente étude prend en compte notre souci de reconnaître que l'engagement dans les études supérieures est un phénomène éminemment complexe (Romainville, 2000 ; Tinto, 2005), notamment pour des personnes déjà engagées dans d'autres sphères de la vie. Cette recherche

s'inscrit dans une double perspective descriptive qualitative et quantitative et la question est de savoir quelles dimensions psychologiques d'engagement les adultes mettent en œuvre dans leur parcours de formation ? Cette question en appelle d'autres, à savoir : les motivations de formation et les motivations de carrière influencent-elles leur engagement psychologique en formation ? Quelles perceptions ont-ils des soutiens sociaux en relation avec leur engagement psychologique en formation ?

Quelles perceptions ont-ils des soutiens organisationnels en relation avec leur engagement en formation ?

Quelles perceptions ont-ils de leur autonomie d'engagement en formation ?

Les objectifs poursuivis étant de :

- ✓ rendre compte des dimensions d'engagement psychologique en formation exposés dans les « mondes lexicaux »,
- ✓ rendre compte des motivations poussant à l'engagement en formation exposés dans les « mondes lexicaux »,
- ✓ mieux comprendre la perception de l'autonomie dans cet engagement en formation,
- ✓ proposer une adaptation des instruments de l'étude quantitatives pour le contexte du Burkina Faso,
- ✓ identifier les variables explicatives de l'engagement psychologique,
- ✓ proposer des mesures et des actions de soutien et d'accompagnement à mettre en place pour faciliter l'engagement des salariés en formation, en fonction de leurs besoins et des contraintes environnementales.

Nous savons qu'une étude sur l'engagement en formation des travailleurs, conduite par un enseignant qui, au demeurant, côtoie certains d'entre eux, peut provoquer un risque épistémologique lié à la différence entre les connaissances pratiques et les connaissances savantes. Nous espérons, cependant, y avoir échappé.

2.3. Positionnement épistémologique et méthodologique

« *Avant même de commencer sa recherche, tout chercheur devrait choisir de se situer dans un de ces paradigmes, et s'y tenir, tout au long de sa recherche. Ses résultats ne seraient dès lors, susceptibles d'évaluation que dans le seul cadre de ce paradigme* » (Dumez, 2013, p.9). Toute recherche revendiquant un caractère scientifique suppose une position épistémologique affichée et/ou revendiquée ou non « *qui permet de cadrer (ex ante ou durant la recherche elle-même) la production de résultats intelligibles* » (Grenier & Pauget, 2007, p.14), et « *pour s'assurer de la cohérence des théories mobilisées, de la méthodologie employée, ainsi que des critères de validité retenus* », in fine, pour légitimer la recherche et la démarche utilisées. (Hennequin, 2010, p.159). Le choix épistémologique détermine les critères d'explication de la démarche adoptée pour la recherche et les conditions de la production scientifique, parce que ce choix détermine une certaine approche de la réalité et de l'objet de la recherche (Hennequin, 2010, p.159).Trois grands paradigmes épistémologiques (le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme) sont usuellement identifiés en sciences humaines (Allard-Poesi & Maréchal, 2007, cités par Bulinge, 2010, p.213) et résumés dans le tableau 14 ci-dessous.

Tableau 14 : Les trois grandes approches épistémologiques

	Approche positiviste	Approche interprétative	Approche constructiviste
Vision de la réalité	Ontologie du réel	Phénoménologie du réel	
Relation sujet/objet	Indépendance	Interaction	
Objectif de la recherche	Découvrir la réalité	Comprendre les significations que les gens attachent à la réalité sociale, leurs motivations et intentions	Construire une représentation instrumentale et/ou un outil de gestion utile à l'action
Validité de la connaissance	Cohérence avec les faits	Cohérence avec l'expérience du sujet	Utilité/convenance par rapport à un projet
Origine de la connaissance	Observation de la réalité	Empathie	Construction
Nature de l'objet de la recherche	Interrogation des faits	Développement d'une compréhension de l'intérieur d'un phénomène	Développement d'un projet de connaissance
Origine de l'objet de la recherche	Identification d'insuffisances théoriques pour expliquer ou prédire la réalité	Immersion dans le phénomène étudié	Volonté de transformer la connaissance proposée en élaborant de nouvelles réponses

Source : Allard-Poesi et Maréchal (2007)

2.3.1. Le positivisme

Le positivisme dont les tenants s'inscrivent dans les courants naturaliste, physicaliste et causaliste, considère la réalité dans sa nature ontologique, c'est-à-dire qu'elle existe indépendamment de l'observateur, ainsi que de ses instruments. Ce paradigme défend l'idée d'une observation à l'insu de l'objet, lequel ne doit pas se savoir observé, afin d'être appréhendé dans son état naturel et théoriquement, en toute objectivité (Bulinge,2010 p.214). « *Le chercheur doit donc trouver les causes générales et génériques sous-tendant cette réalité [en observation], un cadre explicatif qui ne dépend ni de lui-même, ni de son interprétation et de son action même sur le terrain, qui repose sur des lois universelles, générales et causales* » (Grenier & Pauget, 2007, p.14).

C'est ce positionnement qui est exprimé par Durkheim (1967, cité par Grenier & al., 2007, p.14) en ces termes : *« tout ce qui est réel a une nature définie qui s'impose, avec laquelle il faut compter et qui, alors même que l'on parvient à la neutraliser, n'est jamais complètement vaincue […] C'est que les manières collectives d'agir ou de penser ont une réalité en dehors des individus qui, à chaque moment, s'y conforment. Ce sont des choses qui ont leur existence propre ».* Mais, la perspective positiviste est soumise à de nombreuses critiques depuis la fin des années 1970 pendant lesquelles il émerge un ensemble de questionnements qui interrogent les fondements théoriques du positivisme, à savoir si le chercheur ne modifie-t-il pas la « réalité », du fait même de son intervention ? (Grenier & al., 2007, p.14). Ainsi, les nouvelles perspectives épistémologiques « ont *pour dénominateur commun d'envisager un univers relativiste (Burrell & Morgan, 1979), une réalité, autant construite par l'acteur que par le chercheur (Le Moigne, 1990). Le point de vue de l'acteur, chercheur ou non, est subjectif et fortement dépendant d'un contexte, d'un projet* » (Grenier & al., 2007, p.14).

2.3.2. L'interprétativisme

Souvent appelé relativisme social, l'interprétativisme cherche à expliquer le pourquoi d'une situation, en distinguant la compréhension de l'explication. Ainsi, « *le processus de la quête de connaissance passe par la compréhension du sens que les acteurs donnent à la réalité qu'il ne s'agit plus d'expliquer, mais de comprendre, à travers les interprétations qu'en font les acteurs* (Bulinge, 2010, p.216), ce qui conduit le chercheur à développer une démarche qui prend en compte les intentions, les motivations, les attentes, les raisons, les croyances des acteurs, (…), à

orienter son regard moins sur les faits que sur les pratiques (Perret & Séville, 2007, cités par Bulinge, 2010, p.216). Le chercheur doit se confronter à ses propres préconceptions, aux filtres et biais/prismes cognitif au travers desquels il mène sa perception et son analyse, les objets observés et analysés étant à la fois les produits et les producteurs de leur contexte (Bulinge, 2010, p.217).

2.3.3. Le constructivisme

S'opposant au positivisme, ce paradigme s'est généralisé, tout au long des années 1990 (Lemieux, 2012, p.170) et propose une nouvelle façon d'appréhender le réel, puisque celui-ci peut être construit et, « *si le réel connaissable est constructible, les axiomes sur lesquels se fonde la construction de la connaissance le sont aussi. Ils ne sont donc pas « données naturelles » s'imposant en raison à l'observateur-modélisateur* » (Le Moigne, 2007, cité par Galois-Faurie, 20013, p.78). Pour Bulinge (2010, p.218), « *le constructivisme social introduit la notion de milieu social dans lequel est produite la connaissance* ». Cela suggère que l'engagement est le produit d'une organisation et en tant que tel, est une représentation de cette organisation dont il s'imprègne culturellement. Le réel dépend alors, de la vision qu'en a l'observateur et de l'interprétation qu'il en donne, en fonction de ses propres finalités (Bulinge, 2010, p.217). Pour les constructivistes, le monde social est fait d'interprétations construites, grâce aux interactions des acteurs. Dans cette démarche, les individus sont censés créer leur environnement par leurs pensées et leurs actions, guidés par leurs finalités (Bulinge, 2010, p.217). Ce positionnement est incarné par Bachelard (1938, p.14) qui estime que « *toute connaissance est une réponse à une question… Rien ne va de soi, rien n'est donné. Tout est construit* », c'est aussi le positionnent de Allard-Poesi et al. (2007, cités par Bulinge, 2010, p.8) auquel nous adhérons dans la conduite de cette recherche.

2.4. Les considérations éthiques

Cette recherche a eu le souci des préoccupations éthiques. Nous nous sommes efforcé d'obtenir toutes les autorisations nécessaires à cette recherche, les services des ressources humaines et de la scolarité ont été nos principaux interlocuteurs directs tout au long des phases de contact et d'administration des questionnaires. Autant qu'il était nécessaire, une lettre de demande officielle a été préalablement adressée à l'administration expliquant les objectifs et finalités strictement académiques de l'enquête de la recherche. Les participants étaient informés des objectifs de l'étude et de l'intérêt scientifique de leur participation à la recherche et à l'adaptation

des programmes d'études à la population des étudiants-travailleurs. Ils étaient également informés des mesures de confidentialité, l'étude ne correspondant aucunement à une commande institutionnelle. Ils étaient informés qu'ils demeuraient libres et pouvaient s'abstenir de répondre à certaines questions ou encore, de mettre un terme à l'entrevue, si c'était leur volonté.

Certains participants ont demandé, le moment venu, d'être informés des résultats, et à cette fin, ils ont délibérément laissé leur adresse mail sur le questionnaire qu'ils ont rempli. C'est également la sévérité d'application des considérations éthiques qui nous ont conduit à exclure les questionnaires comportant des réponses manquantes, considérées comme un manque d'adhésion réelle à cette recherche, sachant que nous avons pris toutes les précautions pour éviter cela.

2.5. La méthodologie de recherche et d'analyse

Toute méthode de recherche se définit par des procédures et des techniques dont la finalité est d'obtenir des réponses aux questions posées. Les sciences humaines et sociales ont pour objectif d'étudier, d'analyser et de comprendre les activités humaines (Uzunidis, 2007, p.101). Nous nous efforçons par notre positionnement épistémologique et notre démarche et approche méthodologique d'augmenter la fiabilité des connaissances que nous souhaitons produire, afin de participer aux différents débats dans la communauté scientifique sur le sujet qui nous intéresse, l'engagement psychologique des étudiants-travailleurs en formation professionnelle continue au Burkina Faso. Cette section présente le positionnement épistémologique ayant conduit la réalisation empirique de notre recherche et justifie les choix méthodologiques retenus. Cette recherche, conduite à travers deux études dont la première qualitative, prend appui sur des enquêtes par entretiens, la deuxième, quantitative par questionnaires auprès d'hommes et de femmes inscrits en formation continue, tout en poursuivant simultanément leur carrière professionnelle. En accord avec Hunt et Lavoie (2011, pp.29-30) « *La question de recherche doit être le décideur et le moteur qui dirige le flux d'énergie vers un choix judicieux de méthode. Certaines questions de recherche demandent une méthode qualitative, d'autres une méthode quantitative. D'autres, encore, appellent à une combinaison des deux (méthode mixte)* », puisque « *Cette approche permet de combiner les avantages des deux méthodes pour contrecarrer les limites de chacune* ». Ainsi donc, *« les chercheurs ont le devoir de garder leur intégrité et leur esprit éthique devant leur responsabilité envers la société, en choisissant la méthode qui convient le plus pour répondre à la question de recherche* ».

Les approches mobilisées dans notre démarche sont l'approche qualitative et l'approche quantitative. Pour Hunt et al. (2011, p.29) « *Ces deux approches de recherche ont été longtemps opposées par les puristes de chaque camp. Mais aucune approche, quantitative ou qualitative, ne peut à elle seule représenter adéquatement la réalité* ». Plusieurs auteurs ont soutenu l'option d'une combinaison des deux méthodes, permettant de générer des descriptions plus riches, alliant les avantages des deux méthodes pour contrecarrer les limites de chacune (Hunt & al., 2011, p.29). Aujourd'hui, la majorité des chercheurs s'accordent donc à reconnaître que loin de s'opposer, les deux méthodes se complètent et qu'en définitive, la pertinence d'une méthode dépend entièrement des objectifs poursuivis, du thème abordé et bien entendu, des moyens disponibles. Un autre argument important porte sur la capacité du chercheur, à travers une formation suffisante à l'usage conjointe des deux approches (Cook & Reichardt, 1979, cité par Hennequin, 2010, p.164). Afin de répondre aux questionnements de notre recherche, nous avons adopté l'approche mixte qui semble être une voie privilégiée plus à même de « révéler la vérité » (Bryman, 1992, cité par Hennequin, 2010, p.164).

2.6. Proposition du modèle de la recherche

Notre recherche s'appuie sur une construction de construit six construits théoriques et empiriques comprenant le modèle de l'engagement psychologique optimal est issu du modèle global multimodal de l'engagement psychologique (Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2009 ; Dubé, Jodoin & Kairouz, 1997 ; Jodoin, 2000) qui comprend deux autres modes d'engagement dont le surengagement et le sous-engagement qui sont des déséquilibres de l'engagement psychologique et susceptibles de nuire au bien-être et au fonctionnement adaptatif de l'individu (Brault-Labbé & al. 2008, 2009, 2010). Dans ce modèle, chaque mode comporte trois dimensions (affective, cognitive et comportementale) qui représentent dans notre recherche, les variables dépendantes, les trois facettes de l'engagement psychologique optimal. Nous convoquons également en tant que variables indépendantes (1) les motivations de formation (Fenouillet & al., 2015) disposant des trois grandes formes de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation), (2) les motivations de carrière (London, 1983) développant trois composantes (la vision, l'identité et la résilience), (3) la perception du soutien social (Zimet & al., 1988) qui distingue trois sources de soutien dont la famille, les ami(e)s et les autres significatifs, (4) la perception du soutien organisationnel (Eisenberger & al., 1986) adapté au contexte de la formation par Bosset et Bourgeois (2014), auquel nous avons également associé une composante « soutien organisationnel perçu des

collègues » et enfin (5) la perception d'autonomie dans les domaines de vie (Blais & al., 1991). Cet ensemble de construits a été opérationnalisé dans une démarche méthodologique mixte dont la synthèse est proposée dans le tableau 15 ci-dessous.

Tableau 15 : Vue synthétique de la démarche méthodologique mixte de la recherche

	Population	**Outils**	**Types de données**	**Analyses**	**Contrôle des outils**	**Correction des outils**	**Test des hypothèses**
1ere étude qualitative	Enquête qualitative						
	11 adultes en formation interrogés	Guide d'entretien exploratoire	Données qualitatives	Analyse de contenu thématique	Vérifier la qualité du guide d'entretien et explorer les contenus thématiques	Formulation des questions de recherche et des ébauches d'hypothèses	Reformulation des hypothèses et adoption
	27 adultes en formation interviewés	Guide d'entretien	Données qualitatives	Analyse de contenu automatique par le logiciel Alceste	Identification des "mondes lexicaux"	Test des hypothèses de recherche	Test des hypothèses
2eme étude quantitative	Enquête quantitative						
	Validation transculturelle des outils de recherche						
	Entre 45 et 56 adultes en formation interrogés	Pré-questionnaires	Données quantitatives	Analyse statistiques	Vérifier la qualité des items et la cohérence interne des questionnaires	Formulation des questions de recherche et des ébauches d'hypothèses	Reformulation des hypothèses et adoption
	Validation de contenu des construits						
	371 adultes en formation interrogés	Questionnaires	Données quantitatives	Analyses statistiques	Analyse exploratoire	Analyse confirmatoire	Test des hypothèses

SYNTHESE DU CHAPITRE 2

Tout travail de recherche, en tant que processus de construction de la connaissance, nécessite le respect d'un préalable important qui consiste pour le chercheur, à préciser entre autres, la vision qu'il a de la réalité, sa relation à l'objet de la recherche, l'objectif de la recherche, les conditions de production et de validité de la connaissance à produire. Cela appelle le chercheur à exposer implicitement ou explicitement, son positionnement épistémologique, à partir duquel sa production est conduite, évaluée et validée. Nous nous orientons vers une approche d'exploration et de description pour la compréhension des phénomènes psychologiques et sociaux, en reconnaissant notre part subjective et culturelle et en attribuant des intentions aux acteurs dont le sens que ceux-ci attribuent à leurs conduites.

Les approches interprétativistes et constructivistes concèdent que le chercheur interprète la réalité issue de ses représentations subjectives. Les données étant également des interprétations de la réalité teintée d'une certaine subjectivité (Lincoln & Denzin, 1985). Ces données sont également le résultat d'une construction par les interactions entre le chercheur et l'objet étudié. Ainsi, le chercheur et les acteurs construisent les données résultant de leurs expériences mutuelles de la réalité (Le Moigne, 1990). L'engagement psychologique comme les autres construits retenus dans cette recherche sont le produit d'une interprétation et d'une construction, autant du chercheur que des autres parties prenantes à cette recherche. Nous avons toujours gardé à l'esprit l'éthique de la recherche permettant de tenir positif l'état de tension entre la liberté académique et la responsabilité du chercheur, dans la quête de la connaissance positive, le respect des règles de la recherche et le respect de toutes les parties prenantes.

CHAPITRE 3 : L'ENGAGEMENT : UN CONCEPT PLURIEL

L'engagement est généralement convoqué en relation avec la sphère intellectuelle (Ferro, 2003 ; Fleury-Vilatte & Walter, 2003), sociale et militante (Haller, 2017), bénévole (Petit, 2010), religieuse (Vézina, 2010). Il est également convoqué en relation avec l'organisation et la RSE (responsabilité sociale de l'entreprise) (Bon, Pensel & Morlet, 2015) ; le plafonnement de carrière (Noah, 2017) et très souvent, dans le sens du modèle tridimensionnel (Meyer & Allen, 1991, 1997 ; Meyer & Herscovitch, 2001 ; Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002) dans de nombreuses productions (Biétry, Creusier, Laroche & Camus, 2014 ; Paillé, 2005 ; Steijn & Leisink, 2006 ; Trabelsi & Le Berre, 2009). Notre objectif n'est pas orienté vers l'exploration des modèles d'engagement ci-dessus cités. L'objectif de ce chapitre est dans un premier temps, de discuter du concept d'engagement psychologique, exploré par des auteurs tels que Archambault & Chouinard, 2004 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Finn & Rock, 1997 ; Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992 ; Pintrich & De Groot, 1990, notamment dans le cadre scolaire et de la formation. Dans un second temps, il s'agit de présenter le concept, à travers le modèle de l'engagement psychologique optimal (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010).

L'engagement apparaît comme un concept avec de multiples acceptions et interprétations (Molinari & al., 2016, p.5). Ainsi, implication, investissement, persévérance, persistance, inscription, présence, participation, contractualisation, etc. sont souvent considérés comme ses équivalents (CNRTL), et utilisés de manière interchangeable (Molinari & al., 2016, p.7). Aussi, en langage courant, on attribue différents sens au concept d'engagement par une participation plus ou moins active à une activité, un événement, ou encore, comme un état où l'on est lié par quelque obligation, « *action de mettre en gage, de lier par une convention, un contrat* » qui doit être exécutée, respectée », ou un « *état où l'on est lié par quelque obligation* ». Enfin, s'engager, c'est également exhorter, induire, pousser, donner de l'assurance, se porter caution pour quelqu'un, commencer une action (CNRTL).

Selon Ladrière (1995), *« La conduite d'engagement est un type d'attitude qui consiste à assumer activement une situation, un état de choses, une entreprise, une action en cours. Elle s'oppose aux attitudes de retrait, d'indifférence, de non-participation »*, et « … *une forme d'action au profit d'autrui ou de la collectivité que l'on réalise seul ou à plusieurs en donnant de soi et du temps* ». Dans ses différentes expressions, l'engagement renvoie à l'idée de participation, prendre part, être présent ou d'implication, assimilable dans la littérature anglo-saxonne au terme « involvement » renvoyant par exemple, à la participation à la vie publique (Petit, 2010, p.80). L'engagement fait référence en second lieu, à la mise en gage de soi (Bajoit, 2005 ; Becquet & de Linares, 2005 ;

Fournier & Hudon, 2012 ; Muxel, 2010, cités par Becquet & al., 2014, p.6), assimilable à l'expression anglo-saxonne « commitment ». Cette fois, en relation avec une forme de participation a priori plus exigeante, plus organisée et comportant une prise de risque comme dans le cas de l'engagement politique et civique que retient Marcq (2006, p.81), lorsqu'il parle de l'engagement politique militant et social. Le terme d'engagement dans le sens de « commitment » est considéré comme une variable indépendante permettant d'expliquer certains types de comportements individuels ou collectifs (Debras & Perdoncin, 2006, p.177). L'engagement revêt alors des formes multiples et se manifeste dans la sphère publique artistique (Thély, 2006) ou professionnel (Cognet, 2002) ou le travail (Bidet, 2015) ou privée (Petit, 2010).

Ainsi, pour Becquet et de Linares (2005, p.15), « *s'engager, c'est aussi mettre en gage sa personne pour une durée non déterminée, dans des champs divers comme la vie amicale, amoureuse, familiale, professionnelle, religieuse.* (…) *L'engagement ne concerne pas seulement les sphères politique syndicale ou associative, mais traversent la diversité des expériences sociales* », comme celles liées aux parcours scolaires et de la formation des adultes, qui concerne directement notre problématique de recherche. Notre examen de l'engagement s'inspire de sa mise en œuvre dans la sphère scolaire, estudiantine où il est le plus utilisé (Mahdikhani & Rezaei, 2015, p.108) et à partir de laquelle nous appliquons aux contextes de la formation continue des adultes.

Même s'il n'est pas un prédicteur de la réussite académique (Willms, 2003, cité par Mahdikhani & Rezaei, 2015, p.111), l'intérêt de ce concept est relatif à son lien supposé avec les apprentissages et la performance (Chen, Lambert & Guidry, 2010 ; Salanova, Schaufel, Martinez & Breso, 2009), la réussite scolaire (Zyngier, 2008, cité par Mahdikhani & Rezaei, 2015, p.108), le bien-être (Brault-Labbé & al., 2008), la motivation (Guthrie, McGough, Bennett & Rice, 1996 ; Guthrie & Wigfield, 2000).

Dans les sciences de l'éducation, de nombreux auteurs lui accordent une importance et ont cherché à le définir, même si plusieurs autres signalent un manque de consensus sur sa définition (Appleton, Christenson & Furlong, 2008 ; Astin, 1999 ; Audas & Willms, 2001 ; Brault-Labbé & al., 2008 ; Bernet, 2010 ; Duchesne, Savoie-Zajc & St-Germain, 2005 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Jodoin, 2000 ; Johnson & Butts, 1983 ; Morin, Brault-Labbé & Brassard, 2013 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Schaufeli & Bakker, 2010 ; Wang, Willett & Eccles, 2011 ; Willis, 1993). Il existe également un manque de consensus sur les nombres de dimensions à retenir et le contenu de chacune d'elles (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008, p.766). Selon Sharkey et al. (2008) cités par Mahdikhani et Rezaei (2015, p.111), dans la littérature sur l'engagement académique, l'engagement des étudiants est souvent présenté avec deux ou trois composantes, à

partir des dimensions comportementale, académique, psychologique et cognitive. Les premières recherches ont été orientées auparavant, vers l'un ou à l'autre de ces aspects (Furrer & Skinner, 2003) mais de plus en plus de recherches s'orientent vers la reconnaissance de trois dimensions affective, comportementale et cognitive (Chapman, 2003 ; Fredricks & al., 2004). Pour Mayen et Pin (2013, p.14), « *L'engagement est un processus qui naît, se développe ou non, se transforme et fluctue dans son intensité, peut s'interrompre et se relancer* ». Ces auteurs s'appuient sur la définition proposée par Joseph (1998, p.123) à partir de Goffman, considérant l'e*ngagement comme « obligation sociale que s'impose une personne, dès lors qu'elle s'implique dans un rôle ou une action conjointe et dont l'intensité varie de la distraction à l'emballement, selon les autres obligations qui sont les siennes sur d'autres scènes* ». Toujours selon Mayen et al. (2013, p.14), l'engagement est « *le produit de l'interaction entre les caractéristiques d'une personne, dans une période donnée de sa vie, et les caractéristiques du nouvel environnement* … », la formation, précisément, en ce qui nous concerne[12]. Notre questionnement est porté par une vision sociocognitive de l'engagement, puisque la participation et la mise en gage de soi (prise de risque et mise en jeu) peut prendre sa sources et/ou être alimentée, chemin faisant, par des croyances, des intérêts, de l'attachement, des états émotionnels (l'anxiété, l'ennui ou l'enthousiasme), susceptibles de maintenir l'individu à proximité des valeurs auxquelles il adhère : l'engagement affectif. L'engagement peut être alimenté par de multiples forces qui poussent la personne à l'action et à se comporter d'une certaine manière plus manifeste, accessible et visible de l'extérieur par l'adhésion aux exigences de l'objet d'engagement : l'engagement comportemental. En plus de l'action et de la promotion des valeurs et croyances, la réflexion n'est pas moins présente pour signifier que les personnes en formation ou dans toutes autres activités opèrent également une activité mentale par la conception et l'utilisation de diverses stratégies et des adaptations aux conditions et difficultés de l'engagement pour la révision permanente de leur rapport à l'environnement de leur engagement : l'engagement cognitif. Qu'est-ce que donc l'engagement ? Quelle approche retenir pour la présente thèse ? C'est l'enjeu de ce paragraphe.

3.1. Conceptualisation de l'engagement

Les auteurs notent d'une part, l'existence d'une diversité dans les usages du concept (Appleton, Christenson & Furlong, 2008 ; Bernet, 2010 ; Fredericks & al., 2004 ; Jimerson,

[12]Formation au lieu de VAE, en ce qui nous concerne.

Campos & Greif, 2003), et d'autre part une absence de consensus sur sa définition (Astin, 1999 ; Audas & Willms, 2001 ; Brault-Labbé & Dubé, 2008 ; Fredricks & al., 2004 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Willis, 1993) et en appellent à une clarification conceptuelle et une opérationnalisation plus consensuelle (Appleton, Christenson & Furlong, 2008 ; Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredricks, Friedel & Paris, 2005 ; Fredricks & al., 2004 ; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008), qui permettrait aux chercheurs de conduire les recherches avec des références communes, puisque les difficultés conceptuelles ont des conséquences sur la mesure du concept et poussent à l'élaboration de nombreux instruments de mesure nécessaires aux besoins d'investigations ponctuelles.

Les chercheurs, dans le cadre scolaire, utilisent le terme « engagement » comme une disposition à apprendre, à travailler avec les autres et à fonctionner dans une institution sociale, il désigne également les attitudes des élèves à l'égard de l'école et leur participation aux activités scolaires et la mesure par laquelle ils s'identifient et valorisent les résultats scolaires et participent à des activités scolaires et extra-scolaires (Willms, 2003, p.8). Il apparaît des chevauchements entre les indicateurs affectifs, cognitifs, comportementaux ou motivationnels utilisés pour définir ou mesurer l'engagement académique (Brault-Labbé & al., 2008, p.731). Dans une perspective académique, plus proche des orientations de notre recherche, Newmann, Wehlage et Lamborn (1992, p.112) définissent l'engagement comme « *un investissement psychologique dans l'effort d'apprentissage, de recherche de compréhension ou de maîtrise des connaissances, des compétences ou de l'action* » alors que Skinner, Wellborn et Connell (1990, p. 24), retiennent que « *l'engagement englobe la prise d'initiation par l'enfant, de l'action, de l'effort et la persistance dans son travail scolaire, ainsi que les états émotionnels vécus au cours des activités d'apprentissage que le travail scolaire promeut* » (Cités par Bernet, 2010, pp.31-32). Selon Pirot et De Ketele (2000, p.369), Miller (1977), Adams et Paquet (1991) ont les premiers, appliqué la variable engagement en contexte universitaire et d'apprentissage en avançant le concept d'« implication », en distinguant les dimensions affective (motivations, projets, volonté), comportementale (gestion du temps, comportements d'études, etc.) et sociorelationnelle.

Afin de donner une idée non exhaustive de la diversité des conceptions de l'engagement, nous proposons le tableau 16 ci-dessous.

Tableau 16: Synthèse de quelques recherches sur l'engagement et les dimensions retenues

Auteurs	Dimensions de l'engagement	Méthodologie	Résultats
Skinner, Kinderman et Furrer (2009)	Comportemental : effort, attention, persistance, participation Affectif : bien-être, intérêt, plaisir, valeur, investissement	1018 élèves de 3e à 6e année. Étude longitudinale sur 4 ans 53 enseignants Milieu socio-économique moyen questionnaire auto-rapporté	Corrélations modérées à élevées entre les deux dimensions de l'engagement, tant pour les élèves que les enseignants.
Crochard (2007)	Autodétermination « Une action située » Construction identitaire « Construction de sens »	22 entretiens semi directifs avec des adultes sortants de trois cursus de formation longue (10 à 13 mois), supérieure (niveau II et I), universitaire et professionnelle, et organisée en alternance.	Quatre types de relations « configurations réactionnelles ex post » le sens donné a posteriori à l'engagement en formation : « Asynchronie », « Binôme », Critique et « Direction »
Blumenfeld et al. (2005)	Affectif, Comportemental et Cognitif	660 élèves provenant de 56 classes de la 3e à la 5e année (temps 1) + 294 élèves de la 4e et la 5e année (temps 2, incluant 145 élèves de la première cohorte). Milieux défavorisés. Méthode mixte (questionnaire et entrevues)	Engagement élevé pour l'ensemble. Corrélation modeste entre les 3 dimensions de l'engagement. Modélisation de 6 types de patterns dont 3 d'élèves désengagés (thetruly disaffected – the strugglers – the socially troubled).Représente des élèves, surtout des garçons.
Fredricks et al. (2005)	Affectif, Comportemental et Cognitif	995 élèves de la 3e à la 5e année Milieux défavorisés Méthode mixte (questionnaire et entrevues)	Création d'une nouvelle échelle de mesure. Bonne validité, consistance interne et bon pouvoir de prédiction.
Furrer et Skinner (2003)	Comportemental : effort, persévérance, attention Affectif (plaisir, frustration)	948 élèves de la 3e à la 6e année primaire Milieu semi-urbain Questionnaire Étude longitudinale	Le besoin d'affiliation de l'élève envers le parent, l'enseignant et les pairs a à lui seul prédit le changement dans l'engagement comportemental et émotionnel. Ce sentiment envers l'enseignant a su avoir une influence plus importante sur l'engagement des garçons.
Fredricks, Blumenfeld, Friedel et Paris (2002)	Affectif : émotion, anxiété, enthousiasme, ennui Comportement : retrait, absence de participation, passif, dérangeant, inattentif	297 élèves de la 3e à la 5e année primaire Milieu défavorisé Méthode mixte.	Support de l'enseignant lié à l'engagement cognitif et affectif. Normes de classe et de travail, ainsi que les défis avec les pairs associés aux trois formes d'engagement.

	Cognitif : créativité, défi, effort cognitif	Étude longitudinale	
Tucker et al. (2002)	Affectif (ennui, joie) Valeur Effort Attention Dépassement des attentes	117 élèves de la 1ère année primaire à secondaire 5 Milieu afro-américain défavorisé Questionnaire Étude transversale	Les perceptions de soi font le lien entre le contexte et l'engagement. Implication de l'enseignant à manifester un fort impact direct sur l'engagement.
Marks (2000)	Effort, attention, absence d'ennui, assiduité	3660 élèves de la 5e année, secondaire 2 et 4 (24 écoles) Questionnaire Étude transversale	Résultats antérieurs liés à l'engagement. Activités authentiques en classe influencent l'engagement. Support social influence l'engagement.

3.2. L'engagement et sa pluralité

Peretti (2012, p.141) et Vandenberghe et al. (2009, p.275) constatent l'intérêt des chercheurs pour « l'engagement » qui est convoqué par Adams et Jones (1997) sur la vie de couple, Meyer et Allen (1991) relatif à l'organisation, Brown (1996), Fredricks et al. (2004) relatif au travail, le Conseil supérieur de l'éducation (2008), Appleton, Christenson et Furlong (2008) dans le domaine académique (Barling, Fullagar & Kelloway, 1992 ; Gordon, Philpot, Burt, Thompson & Spiller, 1980 ; Sverke & Kuruvilla, 1995) sur l'engagement syndical. La notion d'engagement est polysémique et renvoie à différentes réalités et à divers comportements qu'il est important de bien reconnaître, puisque de nombreuses disciplines font usage de ce concept comme dans les sciences de l'organisation (Meyer & Allen, 1991), les sciences de l'éducation (Bédard & al., 2008 ; Lison, Bédard, Boutin, Côté, Dalle & Lefebvre, 2011 ; Pintrinch & Schunk, 2002 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Willis, 1993), la formation des adultes (Carré, 2001, Vertongen & al., 2009), la profession (Morin & al., 2013), l'éducation (Fredericks & al., 2004 ; Guthrie & Wigfield, 2000), la sociologie (Debras & Perdoncin, 2006), la philosophie (Harang, 2006 ; Savadogo, 2008, 2010), le bénévolat (Vermeersch, 2004). Cette conception de l'engagement est convoquée par Kaddouri (2011, pp.72-73) dans une optique de construction et de dynamique identitaire avec trois formes d'engagement non exclusives et susceptibles de s'exprimer dans le même espace et renvoyant à des usages différents. L'auteur propose l'engagement soit en tant valeur, soit en tant que contrainte et soit en tant qu'amorçage. En tant que valeur, l'engagement est proposé dans une acception politique, civique ou combative, expression de la conscience et du libre choix d'une personne mobilisée pour la défense d'une cause et des valeurs qui la sous-tendent en référence, par exemple, à Sartre et l'intellectuel engagé qui éprouve la responsabilité d'orienter les événements dans un sens proche de ses idéaux (Kaddouri, 2011, p.73). L'engagement comme contrainte renvoie au sens de « gage », puisqu'une fois contracté, il constitue une obligation et une contrainte volontaire (Kaddouri, 2011, p.73). Il devient un acte contextualisé inscrit dans des liens sociaux suscitant des actes relationnels. Cette mise en gage inscrit la personne dans une situation d'où il lui est impossible de s'extraire, ou du moins au prix d'une perte de position, de statut, de ressources, et l'irréversibilité de l'engagement est atteint, lorsqu'apparaît le sentiment d'un risque coûteux, tant subjectif qu'objectif, s'il veut en sortir. Donc, « *la participation de l'individu à la réalité sociale le soumet à des obligations susceptibles d'être aussi pénibles que agréables* » (Goffman, 1975, cité par Kaddouri, 2011, p.73).

Il y a, enfin, l'engagement comme amorçage, au sens de commencer ou d'entamer, c'est « *un engagement qui se construit, chemin faisant* ». Ce sont les actes et les rencontres de l'individu qui l'aideront à modifier son rapport à l'environnement et finalement, à s'engager (Kaddouri, 2011, p.74).

En référence à la profession infirmière, Haberey-Knuessi (2013), rappelle que l'engagement renvoie à un lien fort qui ne se rompt pas et qui en fait « à la fois le fruit d'une décision personnelle, l'expression d'une liberté, en étant dans le même temps, *« un don de soi », « une mise en jeu de soi »*, « un saut dans l'incertain » et *« une prise de risque »* dont l'exercice ne peut se faire que dans un cadre interpersonnel et éthique (Savadogo, 2008). Une autre perspective nous est offerte sur l'engagement en psychologie sociale par Kiesler et Sakumura (1966) et Kiesler (1971), puisque pour ces auteurs, seuls les actes nous engagent et l'engagement est « le *lien qui relie l'individu à ses actes comportementaux* » (Kiesler, 1966, p.349). Dans cette conception, « *l'engagement consiste en une persistance comportementale associée à une nécessité ressentie par l'individu d'être ou de paraître cohérent avec ses croyances et ses choix passés* » (Becker, 1960 ; Kiesler, 1971, cités par Brault-Labbé & al., 2009, p.118). Pour Joule et Beauvois (2009), cette perspective de l'engagement sied dans le cadre de la communication persuasive, usant des techniques de dissonance cognitive, qui stipule que c'est bien la situation qui, en fonction de ses caractéristiques objectives, engage ou non l'individu dans ses actes. Nous ne développerons pas notre recherche dans le sens de ce paradigme théorique qui est beaucoup plus utilisé dans la promotion des modalités de communication persuasive engageante, susceptibles de provoquer des modifications de comportements et d'attitudes durables et favorables à la promotion de la santé (Marchioli & Courbet, 2010) ou la protection de l'environnement (Courbet, Bernard, Joule & Halimi-Falkowicz, 2009).

Les diverses opérationnalisations de l'engagement enrichissent la compréhension du concept, en même temps qu'elles en rendent l'étude difficile (Morin & Brault-Labbé, 2014), d'autant plus qu'il est convoqué, tantôt en tant qu'implication (Neveu, 2006 ; Thévenet & Neveu, 2002) et tantôt en tant que persévérance (Pintrinch & Schunk, 2002 ; Viau, 2009).

3.2.1. L'implication

L'engagement est traduit par « implication » (Biétry & Laroche, 2011, cités par Giraud, 2012, p.140) pour être les équivalents anglosaxons d'« Involvement » et de « Commitment », et a donné lieu à divers glissements sémantiques dans la littérature francophone. « Involvement », renvoyant plus à une action, un comportement, alors que « Commitment » exprime une attitude (Gagnon & al. 2007). Gaudet (2001, p.78) retient qu'en anglais, les notions d'engagement et de commitment sont différentes : s'engager à respecter des règles, dans un contrat ou à l'égard d'une institution (engagement), n'est pas la même chose que l'engagement dans la sphère privée qui contient l'idée de promesse et de confiance (commitment). L'auteur retient que deux écoles assimilent la notion de « Commitment » à une attitude, mais traduite par Paillé (2011), Vandenberghe, Landry et Panaccio (2009) comme équivalent à l'engagement alors que Neveu (2006), Thévenet (2004), Thévenet et Neveu (2002), le retiennent plutôt comme l'équivalent de l'implication. L'engagement et l'implication, considérés souvent comme équivalents, sont convoqués dans les sciences de gestion relativement aux trois dimensions proposées par Allen et Meyer (1990) dont la dimension affective semble faire l'objet de nombreuses investigations (Rhoades, Eisenberger & Armeli, 2001). Les adultes dont il est question dans cette recherche s'inscrivent dans une organisation professionnelle, ce qui pourrait participer de leur engagement en formation même, si cela n'est pas directement l'objet de cette recherche.

L'implication organisationnelle est d'abord, considérée comme un concept unidimensionnel. Vandenberghe, Landry et Panaccio (2009) ont identifié une approche unidimensionnelle d'orientation attitudinale issue des travaux de Mowday, Steers et Porter (1979, p.226) et une autre d'orientation comportementale relative aux travaux de Becker (1960, p.33). Ce concept, à travers les travaux fondateurs de Mowday, Porter et Steers (1982), est par la suite, considéré comme un construit tridimensionnel (Meyer & Allen 1991, p.67) qui considère l'implication organisationnelle comme un « *état psychologique caractérisant la relation d'un employé avec son organisation et ayant des implications sur la décision de rester ou non membre de l'organisation* ». Ce dernier modèle, même s'il est soumis à des critiques (Solinger, Van Olffen & Roe, 2008), est actuellement le plus sollicité dans les recherches relatives à l'implication organisationnelle. Ce modèle d'Allen et Meyer (1990, 1991) comprend trois dimensions dont : (a) la dimension affective ayant trois composantes : l'acceptation des buts et des valeurs de l'organisation, la volonté de développer des efforts importants pour l'organisation et un fort

désir d'en rester membre, (b) la dimension calculée qui correspond à un choix raisonné de l'individu de rester membre d'une organisation en fonction de l'évaluation des coûts (les sacrifices, les pertes, les risques…) et des bénéfices (le salaire, le statut, la reconnaissance..), (c) la dimension normative qui est la « *perception d'une obligation de soutenir l'organisation et ses activités* » (Wiener, 1982).

3.2.2. La persévérance

L'engagement est souvent assimilé à la persévérance (Tinto, 1975) et considérés comme proches de la « persistance » et parfois, utilisés de manière interchangeable comme des équivalents (Molinari & al., 2016, p.3). Elle a été plus étudiée en relation avec la réussite scolaire (Crespo & Houle, 1995) et revêt plusieurs appellations dont la persistance, la rétention, ou encore le maintien des effectifs, l'obtention d'un diplôme (De Clercq, Roland, Dupont, Parmentier & Frenay, 2014, p.4). A l'image d'autres concepts avec lesquels il est souvent confondu, ce concept manque de consensus dans sa définition et son opérationnalisation (De Clercq & al., 2014, p.1). Selon De Clercq et al. (2014, p.4), certains auteurs (Nora, Cabrera, Hagedorn & Pascarella, 1996), Robbins, Lauver, Davis, Langley & Carlstrom (2004) l'ont défini comme « *la durée pendant laquelle l'étudiant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études* », alors que d'autres (Ben-Yoseph, Ryan & Benjamin, 1999 ; DeRemer, 2002 ; Pritchard & Wilson, 2003) l'assimilent à l'obtention d'un diplôme. Willoughby, Brown, King, Specht & Smith (2003) soulignent que la persévérance est une obstination ou une orientation du comportement afin d'atteindre un but. De Clercq et al. (2014, p.6) retiennent à partir des travaux de Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols (1996) que la persévérance est « *la volonté d'un étudiant à s'engager dans ses études et à maintenir son engagement, tout au long de son cursus universitaire, indépendamment des obstacles rencontrés. Il s'agit du désir qu'il a de continuer ses études et de maintenir ses efforts, même si des obstacles rendent son parcours plus difficile* », et assimilent ainsi, la persévérance à une forme d'engagement comportemental et cognitif envers les études. Pour McKeachie et Svinicki (2010), Pintrinch et Schunk (2002), la persévérance (ou la persistance) est un choix conscient de poursuivre cognitivement, métacognitivement et affectivement une activité d'apprentissage, malgré les obstacles et les difficultés, alors que Viau (2009) lui préfère le terme de ténacité, révélatrice de la résistance face aux obstacles et aux difficultés d'apprentissage. Aussi, Lebel, Bélair et Descôteaux (2007, p.139), entrevoient la possibilité que le concept de résilience, que

nous discuterons plus tard, puisse se substituer à celui de persévérance, s'il se confirme que la persévérance n'est qu'un indicateur de la résilience.

Desmarais (2000, p.49), retient qu'en psychologie, la persévérance est considérée comme une caractéristique importante du comportement intentionnel et également associée à la motivation dont elle est une des conséquences (Bourdages, 1996, cité par Desmarais, 2000, pp.49-50). Le lien entre la persévérance et la motivation se retrouve également dans les travaux de Bonin, Bujold et Chenard (2004), cités par De Clercq et al. (2014, pp.4-5) où le concept renvoie soit à la notion de motivation, soit à celle d'engagement comportemental, soit encore à celle de performance et empêche de le distinguer de ses antécédents et/ou de ses conséquences. Selon Lebel, Bélair et Descôteaux (2007, pp.137-138), la persévérance s'organise autour de la résilience (Cyrulnik, 2003 ; Sumsion, 2004), de l'autoefficacité (Bandura, 2003), de la perception et du sentiment de compétence, de l'engagement (Kiesler, 1971), de l'attribution causale de Weiner (1992), de l'autodétermination et la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002), l'expérience optimale (Flow) (Csikszentmihalyi, 2004), l'enthousiasme (Dubé, Kairouz & Jodoin, 1997), le bonheur (Myers & Diener, 1997) et l'agentivité (Bandura, 2001), pour expliquer que les individus poursuivent certaines activités, indépendamment des conditions d'exercice. Tout ce débat confirme pour Lison et al. (2011, pp.87-88), Molinari et al. (2016, p.3) la confusion entre l'engagement et la persévérance et l'absence de consensus définitionnel sur cette notion. Notons enfin, que dans le modèle de Brault-Labbé et al. (2008, p.731), la persévérance est incarnée pour la force comportementale.

3.3. L'engagement et ses dimensions

Il n'existe qu'un faible consensus dans la littérature sur la manière de définir l'engagement, de l'opérationnaliser et de le mesurer. Une recension des écrits permettra de relever différentes orientations de recherche sur le sujet. Nous présenterons quelques conceptions d'usage du concept, avant de revenir sur ce qui constitue le cœur de notre recherche.

L'importance de l'engagement dans le domaine de l'éducation se révèle à plusieurs auteurs qui ont cherché à définir ce concept avec ses composantes (Bernet 2010, p.14). Il est présenté tantôt, en termes de comportements, tantôt en termes d'affects ou d'activités cognitives, mais il n'inclut pas

toujours ces trois significations à la fois (Bernet, 2010, p.30). Il apparaît donc que peu de recherches ont porté sur l'engagement dans ses dimensions comportementale, cognitive et affective (Fredricks & al., 2004) et se sont plus orientées sur l'un ou à l'autre de ses aspects (Furrer & Skinner, 2003 ; Lee & Anderson, 1993 ; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988). D'autres, enfin, ont proposé une conception de l'engagement dans sa multidimensionnalité (Appleton & al., 2008 ; Blumenfeld & al., 2005 ; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

3.3.1. L'engagement affectif

L'engagement affectif est investi par nombre d'auteurs comme étant l'expression d'un intérêt ou d'une attirance marquée envers une activité d'apprentissage (Fredricks & al., 2004), une personne ou un quelconque objet social (Antonovsky, 1987 ; Csikszentmihalyi, 1990 ; Kobasa, 1982, cités par Brault-Labbé & al., 2009, p.118). Pour Fredricks et al. (2004), l'engagement affectif réfère à l'attraction venant de la tâche d'apprentissage et suppose également que l'individu s'engage de manière sereine, accorde de l'importance à ce qu'il accomplit et prend du plaisir (Bernet, 2010, p.37), Il renvoie au plaisir inhérent à la réalisation de l'activité elle-même et s'apparente à la motivation intrinsèque, telle que définie par Harter (1981), Deci et Ryan (2000), et à l'intérêt (Schiefele, 1991). C'est la dimension la plus intime et réfère aux attitudes et perceptions de l'environnement de formation (Parent, 2014, p.14), et suppose une réaction émotionnelle positive ou négative envers le contexte général de formation, c'est-à-dire tout ce qui influence le désir d'apprendre (Connell, 1990), et le sentiment d'appartenance à la vie scolaire (Finn, 1989, cité par Bernet, 2010, p.37). Il est également assimilé à l'ennui, la gaieté, la tristesse et l'anxiété (Connell & Wellborn, 1991 ; Skinner & Belmont, 1993) ou aux intérêts et valeurs face à l'apprentissage (Pintrich & De Groot, 1990 ; Schiefele, 1991, cités par Bernet, 2010, p.37).

3.3.2. L'engagement cognitif

La recherche sur l'engagement cognitif s'est développée à partir des questions liées à l'investissement dans les apprentissages, les stratégies d'apprentissage et les problématiques d'autorégulation (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004, p.63). Appleton, Christenson et Furlong (2008) ont identifié différentes appellations considérées comme équivalentes de l'engagement

cognitif dont l'engagement dans le travail scolaire, l'engagement scolaire, l'engagement des élèves dans le travail universitaire, la participation, etc. Si certaines manifestations de l'engagement sont visibles (au niveau comportemental), elles en disent toutefois peu sur l'engagement cognitif (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Le concept d'engagement cognitif rend compte de l'importance de l'effort mental dans la réussite des apprentissages scolaires. Cette dimension est sans doute, l'une des plus difficiles à observer, même si la notion d'effort mental peut être en lien avec l'engagement comportemental, puisque l'effort, [par certains aspects], comporte des signes visibles et donc observables (Molinari & al., 2016, p.4). Le lien entre l'engagement comportemental et l'engagement cognitif peut s'établir à partir de la notion d'effort mental, l'effort renvoyant aux signes visibles et observables et le mental, aux contenus cognitifs. (Molinari & al., 2016, p.5). « *L'engagement cognitif se rapporte à l'investissement des ressources cognitives et à l'effort mental déployé, lors de la réalisation d'une tâche. Il peut être envisagé sous un angle quantitatif (quantité de ressources allouées à la tâche, intensité des efforts) et qualitatif (degré de sophistication des stratégies d'apprentissage, adéquation des efforts)* » (Molinari & al., 2016, p.4). L'engagement cognitif se rapporte également, à l'utilisation des stratégies d'économie de l'effort (Bernet, 2010, p.33), au comportement de l'individu à l'égard du savoir et la volonté de faire des efforts (Parent, 2014, p.14). Dans le modèle de Brault-Labbé et al. (2008, p.732) l'engagement cognitif fait référence à *« La force cognitive [qui] correspond à la capacité de réconcilier les éléments positifs et négatifs consécutifs à l'acte d'engagement »*. L'engagement cognitif dans le travail académique a été défini par Marks (2000, pp.154-155) comme « *un processus psychologique impliquant l'attention, l'intérêt, l'investissement et l'effort que les élèves consacrent au travail d'apprentissage »*, ceci nous semble également pertinent pour les contextes de la formation des adultes.

3.3.3. L'engagement comportemental

Il fut le premier à retenir l'attention des chercheurs et des enseignants et mis en relation avec l'effort et le rendement (Finn & Rock, 1997), du fait de ses manifestations observables (Astin, 1984 ; Parent, 2014). Il est souvent assimilé à la quantité d'efforts visibles (Poellhuber & al., 2016, p.116) et son maintien tout au long du temps d'activité (Molinari & al., 2016, p.4).

Cet engagement est également qualifié de sociorelationnel (CSE[13], 2008) ou social (Fredricks & al., 2004 ; Willms & al., 2009), et incarné par la participation des élèves aux activités du groupe et aux activités parascolaires. Selon Fredricks et al. (2004), Linnenbrink et Pintrich (2003), cités par Molinari et al. (2016, p.4), l'engagement comportemental se définit à partir de l'idée de participation et des indicateurs observables de cette participation., cette dernière renvoyant elle-même au respect des règles, l'absence de comportements dérangeants, d'effort, de concentration, d'attention et de participation aux activités en classe et aux activités extra-curriculaires, inscrivant ainsi l'engagement social dans l'engagement comportemental, et en relation avec l'engagement émotionnel, en présupposant un sentiment d'appartenance à l'école (Fredricks & al., 2004, cités par Molinari & al., 2016, p.4).

Bernet (2010, p.39) a identifié dans la littérature, trois manières de le définir. La première fait référence à la conduite de l'élève, à travers le respect des règlements et des exigences scolaires et l'évitement des comportements perturbateurs (Finn & Rock, 1997), l'évitement de la délinquance et l'absentéisme (Jimerson, Campos & Greif, 2003). La deuxième concerne la capacité de l'élève à s'impliquer activement, dans le processus d'apprentissage par l'effort, l'attention, le désir de poser des questions et la participation aux discussions (Skinner et Belmont, 1993), la sollicitation de rétroactions sur ses activités et performances scolaires auprès des professeurs, de ses pairs ou des intervenants extérieurs (Parent, 2014, p.14). La troisième se rapporte aux activités extrascolaires, telles que l'implication dans les associations étudiantes (Finn, 1993, p.39).

3.3.4. L'engagement unidimensionnel

Beaucoup de recherches ne reconnaissent qu'une seule dimension dont la participation et la persévérance (Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz, Vezeau, Bergeron, Bouthillier & Roy, 2007 ; Finn & al., 1995 ; Finn & Rock, 1997 ; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988 ; Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008, cités par Bernet, 2010, p.32). Pour Bernet (2010, pp.32-33), Meece et al. (1988), Newmann, Wehlage et Lamborn (1992) retiennent la dimension cognitive notamment, à travers l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives d'économie d'effort.

[13]Conseil Supérieur de l'Education

3.3.5. L'engagement bidimensionnelle

Skinner, Wellborn et Connell (1990, p.24) retiennent deux dimensions de l'engagement dont la participation et l'état émotionnel puisque « *L'investissement psychologique dans l'effort d'apprentissage, de recherche de compréhension ou de maîtrise des connaissances, des compétences ou de l'action* » et Skinner, Wellborn et Connell (1990, p. 24) retiennent que « *l'engagement englobe la prise d'initiation par l'enfant, de l'action, de l'effort et la persistance dans son travail scolaire, ainsi que les états émotionnels vécus au cours des activités d'apprentissage que le travail scolaire promeut* »[14]. De même, Perry (2008), Skinner, Kindermann et Furrer (2009), Woolley et Bowen (2007) proposent également deux dimensions dont la dimension comportementale en termes d'effort, d'attention, de persistance et de participation et la dimension affective, en termes d'affects, de bien-être, de plaisir et d'intérêt (Bernet, 2010, p.33).

3.3.6. L'engagement tridimensionnel

Le concept d'engagement est généralement associé aux étudiants « student engagement » ou à l'école « engagement in school », avec de nombreuses productions dans le contexte nord-américain, mais nous l'avons plutôt exploré en relation avec la situation des adultes en formation professionnelle. Les études de Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), Pirot et De Ketele (2000), Webb et Sheeran (2005) ont montré qu'un engagement élevé était associé à des conséquences positives, en termes de réussite académique et de bien-être (Brault-Labbé & al., 2010). Pour Bernet (2010, pp.34-35), un élève qui demande de l'aide pour comprendre et bien réussir ses exercices se situe dans un engagement cognitif, alors que celui qui parle sans cesse, dérange les autres, serait plutôt sur l'aspect comportemental et l'engagement affectif serait la situation d'un élève qui a du plaisir dans ce qu'il fait, s'interroge sur l'utilité des activités, ou qui a peur d'échouer. Cette proposition ci-dessus, concorde avec la conception de Connell (1990) et Connell et Wellborn (1991) sur le concept de multidimensionnalité de l'engagement, en l'assimilant au déclenchement de l'action, la quantité d'effort et la qualité de la persistance

[14]Traduction libre de l'anglais en français

face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève. Cette conception est soutenue plus tard par Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, (2009), Blumenfeld et al. (2005), Fredricks et al. (2005), Janosz, Archambault, Morizot et Pagani (2008), Sciarra et Seirup (2008). Ces auteurs utilisent le concept d'engagement en référence à l'ennui, la joie, les valeurs envers l'école (dimension affective), aux efforts, à l'attention (dimension comportementale) et au dépassement des attentes (dimension cognitive). Pour Skinner, Furrer, Marchand et Kindermann (2008), peu de chercheurs s'accordent sur la manière de définir et d'opérationnaliser ces trois dimensions, puisque les différentes définitions n'abordent pas toutes les mêmes composantes. Il en est ainsi, du concept d'effort qui se trouve tantôt lié à l'aspect cognitif, tantôt à l'aspect comportemental (Linnenbrink & Pintrich, 2003, cités par Bernet, 2010, p.36). Pour Fredricks et al. (2004), Linnenbrink et Pintrich (2003), Appleton et al. (2008), l'engagement comprend les trois composantes affective, cognitive et comportementale, chacune étant susceptible de varier quantitativement et qualitativement (Molinari & al., 2016, p.4). Pour Bernet (2010, p.14), la majorité des recherches actuelles sur le sujet proposent trois dimensions indépendantes, mais en interaction entre elles (Chapman, 2003 ; Connell, 1990 ; Fredricks & al., 2004 ; Skinner & Belmont, 1993). Jimerson, Campos et Greif (2003, p.11) retiennent que « *même s'il existe différentes définitions conceptuelles de ces termes, il est important de noter qu'ils sont parfois évalués avec les mêmes éléments* ».

3.4. L'engagement psychologique

Les difficultés définitionnelles et opérationnelles de l'engagement ont conduit Dubé et al. (1997), Jodoin, (2000) « *à tenter d'identifier et de conceptualiser les mécanismes psychologiques communs à l'ensemble de ces engagements dans différents domaines, dans le but de développer une compréhension unifiée, intégrée et parcimonieuse du processus par lequel le fait de s'engager peut être favorable au fonctionnement humain* » (Brault-Labbé & al, 2009, p.121). La perspective intégrative retenue par ces auteurs s'appuie sur les éléments de définition les plus fréquemment rencontrés dans la littérature sur ce concept (Brault-Labbé & al., 2009) pour développer un modèle de l'engagement auprès de différents publics (2008, 2009, 2010) et applicable à tous les objets d'engagement.

3.4.1. Le modèle intégratif de l'engagement psychologique

Brault-Labbé et al. (2009, p.120) indiquent que « *Dans ce modèle, l'engagement est défini comme l'interaction dynamique de trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive, qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé* ». Ce modèle multimodal de l'engagement psychologique distingue l'engagement optimal, le surengagement (excès d'engagement) et le sous-engagement (manque d'engagement). Chacune des trois modalités de l'engagement est organisée autour de trois forces interactives (Brault-Labbé & al., 2009, p.120). « *La force affective, l'enthousiasme, est considérée comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement et correspond au plaisir, à l'intérêt personnel ou à l'attirance ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement* » (Brault-Labbé & al., 2009, p.120). Elle intègre également une part motivationnelle (Brault-Labbé & al., 2008, p.731), considérée souvent comme responsable du déclenchement de l'engagement. Elle correspond à la combinaison de l'intérêt que l'individu accorde à l'objet de son engagement et de l'énergie qui caractérise l'engagement face à cet objet. « *La force comportementale, la persévérance, est considérée comme favorisant pour sa part, la poursuite des actions et des efforts que nécessite l'engagement, en dépit des obstacles rencontrés* » (Brault-Labbé & al., 2009, p.120). Quant à la force suivante, *« La force cognitive, elle correspond à la capacité de réconcilier les éléments positifs et négatifs consécutifs à l'acte d'engagement. Cette composante réfère en réalité, à la capacité de comprendre et d'accepter et de supporter les aspects difficiles auxquels il faut faire face, afin de pouvoir profiter des avantages qu'il comporte* » (Brault-Labbé & al., 2009, p.120), l'adversité étant un véritable baromètre de l'engagement (Brickman, 1987 ; Lydon & Zanna, 1990, cités par Brault-Labbé & al., 2009, p.121). En lien avec la dimension cognitive, les évaluations du sujet prendraient en compte les difficultés et obstacles éventuelles de l'engagement, qui impactent les choix d'activités, la dépense d'énergie, la production d'effort et la persistance dans une conduite donnée (Brault-Labbé & al., 2008, p.4). Il convient de considérer la pénibilité et la charge ressenties par les personnes dans leur engagement en formation, celles-ci sont confrontées à de nombreux, éléments nouveaux, susceptibles d'être des sources de difficultés, en termes de rythmes de vie modifiés, de connaissances à intégrer, d'organisation (espace/temps) à mettre en place, de relations sociales à reconfigurer, etc.).

Selon les auteurs, le modèle tridimensionnel présente un avantage d'applicabilité clinique puisqu'il évalue la perception qu'a l'individu de ses propres mécanismes affectifs, cognitifs et comportementaux inhérents à l'engagement (Brault-Labbé & al., 2010, p.82) et permet

d'amener la personne à réfléchir aux mécanismes psychologiques qui sous-tendent son fonctionnement engagé plutôt que de se baser sur des indicateurs observables ou sur les jugements de personnes de son entourage.
Il s'agira pour nous, d'emprunter le modèle de l'engagement psychologique scolaire d'étudiants universitaires, développé par Brault-Labbé et al. (2008, 2009, 2010), et de l'appliquer au contexte des adultes en formation professionnelle continue, puisqu'un « *des avantages de ce modèle réside dans le fait qu'il est élaboré, de façon à pouvoir s'appliquer à tout objet d'engagement, et qu'il offre donc, une approche intégrative pour tenter de comprendre les mécanismes psychologiques qui génèrent un fonctionnement engagé chez l'être humain, dans toutes ses sphères d'activités* » (Brault-Labbé & al., 2008, p.731).

Dans les dispositifs de formation ciblés par notre recherche, l'engagement psychologique s'exprime sur un horizon temporel ponctué de trois types de décisions dont celle relative à l'entrée dans le dispositif (la prise d'informations, l'évaluation, la comparaison, etc.), suivi de l'implication dans l'appropriation des savoirs (présence aux cours, soumission aux exigences et contraintes de la formation, etc.) et enfin, la troisième relative à l'élaboration d'un nouveau rapport (de rupture ou de continuité) à la formation et à son environnement (Kaddouri, 2011, p.71). L'engagement est aussi action et tout au long de la formation, des situations inédites apparaissent, proposent et imposent des tâches, des rencontres et des adaptations diverses avec des interlocuteurs imprévus et requièrent la mobilisation de savoirs et de compétences sociales diverses. Dans les formations pour adultes, l'engagement est la condition minimale. Les raisons de cet engagement sont multiples et elles constituent même la base de toute forme de motivation en formation (Fenouillet, 2005, p.105).

SYNTHESE DU CHAPITRE 3

Il y a un engouement de la recherche pour le concept d'engagement (Peretti, 2012). Cet intérêt grandissant n'a pas permis jusqu'à nos jours, d'offrir à la communauté scientifique, une définition consensuelle de ce concept (Brault-Labbé & al, 2008, 2009, 2010 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), autant sur le contenu du construit que sur le nombre de composantes (Bernet, 2010 ; Brault-Labbé & al, 2008, 2009, 2010). Il est traité dans une perspective affective (Connell & Wellborn, 1991 ; Furrer & Skinner, 2003) et relative à la valorisation de l'école, les réactions affectives, l'intérêt et la valeur accordée aux activités d'apprentissage (Janosz,

Georges & Parent, 1998 ; Schiefele, 1991 ; Wigfield & Eccles, 2000). Lorsqu'il est traité dans une perspective cognitive, l'engagement est relatif à l'importance de l'investissement de l'élève avec effort et persévérance dans ses apprentissages (Connell & Wellborn, 1991 ; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992), et sa capacité à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives pour apprendre efficacement (Alexander, Graham & Harris, 1998 ; Archambault & al., 2004 ; Pintrich & al., 1990) la qualité et la manière de conduire les apprentissages (Fredricks & al., 2004). Lorsqu'il est traité dans une perspective comportementale (Finn & al., 1995 ; Finn & al., 1997 ; Fredricks & al., 2004), l'engagement est relatif à la conduite de l'élève, au temps passé à la tâche et au respect des règles, à la participation aux activités d'apprentissage et d'enseignement et à l'implication dans les activités parascolaires.

Face à la diversité définitionnelle et opérationnelle, nombre d'auteurs (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009 ; Fredricks & al., 2005 ; Fredricks & al., 2011 ; Fredricks & McColskey, 2012 ; Glanville & Wildhagen, 2007) en appellent à une homogénéisation de ce construit (Fredricks & al., 2004, cités par Vayre & al., 2014, p.4). Mais un consensus s'établit néanmoins sur la multidimensionnalité du construit (Bernet, 2010 ; Brault-Labbé, 2008, 2009, 2010 ; Vayre & al, 2014). C'est dans ce sens que Brault-Labbé et al. (2008, 2009, 2010) proposent une perspective intégrative et multidimensionnelle du concept, sur laquelle nous nous appuyons dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE 4 : LA FORMATION DES ADULTES

D'étymologie latine « formatio », et du verbe « formare », « mettre ensemble », (Volkoff, 2013, p.155), la formation est l'action de former ou le fait de se former ou d'être formé ou encore de créer, de produire quelque chose. Des termes comme créer, composer, concevoir, instruire, élaborer, organiser, éduquer, etc., sont souvent considérés comme ses équivalents (CNRTL). Appliquée aux activités humaines, elle est le fait de développer les qualités, les facultés d'une personne, sur le plan physique, moral, intellectuel ou de lui faire acquérir un savoir dans un domaine particulier (CNRTL). C'est également « *un processus d'acquisition, de maintien et d'amélioration de connaissances, de savoir-faire opératoires et éventuellement, de savoir-faire relationnels* » ou encore, selon Jean (2009, p.48), pour ce qui est de la formation individualisée, ce « *qui vise à une transformation des représentations de l'apprenant par la confrontation à d'autres et la construction d'un nouvel état cohérent d'équilibre dans son système de représentation de lui-même et du monde* ».

Plusieurs auteurs considèrent que l'éducation, en tant que processus de socialisation, est associée à une finalité large de transmission culturelle et de développement personnel (Avanzini, 1996), la formation renvoyant davantage à une finalité professionnelle et s'adresse à une main-d'œuvre existante ou potentielle. Elle englobe des formes de distribution du savoir dans un contexte de travail, comme des stages en entreprise et des formations sur le poste de travail et en rapport avec le marché de l'emploi (Monville & al., 2008, p.5). Une option prise dans les sciences de l'éducation retient qu'à la différence de l'éducation, *« La formation est l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est d'une part, précise et prédéterminée »* (Avanzini, 1996, cité par Volkoff, 2013, p.156). Il convient d'abord, de distinguer les termes d'« instruction des adultes » ou de « formation des adultes », d'« éducation des adultes » et de « formation continue », de formation professionnelle continue, de l'« éducation permanente » et de la « formation tout au long de la vie » (*lifelonglearning*), l'« éducation tout au long de la vie » recouvrant tous des réalités différentes selon les pays (Pirson, 2005, p.370). Cela révèle que les contours de la formation des adultes n'ont cessé d'évoluer. « *La formation initiale tend maintenant à être redéfinie comme une phase préparatoire de parcours éducatifs qui devront s'organiser, se poursuivre et se différencier tout au long de la vie* » (Bélanger & Federighi, 2000, p.9), étant désormais admis que celle-ci ne fournit pas toujours, pour tous et partout, les compétences adaptées au marché du travail et à la vie, en général (Werquin, 2004). En France, l'enquête sur la formation continue 2000 révèle que plus on est formé, plus on appartient à une CSP supérieure, plus on se situe entre 29 et 40 ans, et appartenant à une grande entreprise, plus on a de chance de se former (Prestini, 2007, p.64). Par

ailleurs, pour Pont et al. (2003), Werquin (2004) et le CSE (2006), ce sont ceux qui ont le plus besoin de se former qui participent le moins aux activités de formation, sachant qu'une formation se déroule toujours dans un réseau de contraintes (financières, logistiques, pédagogiques et personnelles (Jean, 2009, p.48). Il n'est donc pas étonnant que les chercheurs et les praticiens de ce domaine se questionnent tant sur les facteurs favorisant l'engagement en formation professionnelle continue (Vonthron & al., 2007, p.1) que sur ceux conduisant à son abandon (Bernaud, Ardouin, Declercq & Leroux, 2009 ; Tardif & Deschenaux, 2014). La formation des adultes a été explorée selon différentes perspectives dont nous proposons quelques exemples de sujets de recherche dans le tableau 17 ci-dessous.

Tableau 17 : Proposition synthétique (non exhaustive) de quelques travaux sur les adultes en formation

Dates	Auteurs	Sujets de recherche
2014	Beogo, J.	Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités
2013	Cailler, F.	L'engagement en formation continue des professionnels de la santé
2013	Kéré, A.	Quels bénéfices à se former ? La motivation à la formation chez les infirmiers au Burkina Faso
2012	Gauttier, P.	La validation des acquis de l'expérience à l'université
2012	De Smedt, G., Doneux, B. et Vandeputte, A.	La motivation à la formation chez des adultes en reprise d'études.
2009	Vertongen, G. et al.	Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires
2007	Prestini, M.	La décision de la personne adulte à entrer en formation dans le secteur social
2007	Vonthron, A-M., Lagabrielle, C. et Pouchard, D.	Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux
2006	Sylin, M. et Jamaoui, S.	Les motifs d'engagement et les orientations motivationnelles en situation d'autoformation.
2005	Kasworm, C.	Adult student identity in an intergenerational community college classroom
2005	Nils, F.	Les adultes en reprise d'étude à l'UCL
2004	Dupeyrat, C. et Mariné, C.	Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études
2002	Brown, S.	Strategies that contribute to nontraditional / adult student development and persistence
2001	Carré, P.	Étude comparative de la motivation à la formation d'adultes de statut professionnel différent
2001	Guichard, J. et Huteau, M.	L'engagement en formation et valeurs de vie
2001	Rubenson, K.	L'enquête sur l'éducation et la formation des adultes. La motivation à la formation chez des adultes
2001	Cubeta, J., Travers, N. et Sheckley, B.	Predicting the academic success of adults from diverse populations
2001	Finbak, L. et Skaalvik, E.	Motivation for and barriers against participation in adult education
2000	Deci, E. et Ryan, R.	Comment et pourquoi de la poursuite des objectifs : les besoins humains d'autodétermination du comportement

Tout comme l'engagement, la question de la formation est au cœur de notre recherche. En s'arrimant à la France, le Burkina Faso est aussi dépositaire de l'histoire de la formation des adultes et reste facilement en contact avec le système international d'éducation et de formations et c'est à ce titre que nous exposerons quelques contenus liés aux évolutions historiques des orientations et pratiques de la formation. Nous procéderons à une présentation des concepts fréquemment assimilés à celui de formation, ensuite, nous présenterons les évolutions historiques liées à la formation des adultes. Cette présentation se conclura par la situation de la formation des adultes au Burkina Faso.

4.1. La formation permanente

L'éducation permanente est définie comme une éducation étendue à toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant dans un dispositif cohérent, les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire (Forquin, 2004, p.1). En France, la loi de novembre 1968 sur l'éducation permanente a indiqué la préoccupation de l'Etat de permettre à tous les citoyens d'être éduqués, de pouvoir être transformés de manière permanente, régulière (Doutre, 2005, p.2). L'idée substantielle de l'« *éducation permanente est que la formation doit se poursuivre sans arrêt, sous quelle que forme que ce soit* » (Schwartz, 1968, p.32). Dans le contexte européen, dans les années 1960, l'éducation permanente (l'éducation des adultes) a pour objectif, l'épanouissement personnel et fait office d'école de la seconde chance (Monville & al., 2008, p.8), puisque *« L'éducation est la pratique qui, s'exerçant au contraire sans objectif limitatif, s'efforce d'accroître la polyvalence de la personne, donc de l'élargir, en même temps que sa culture, ses possibilités de choix professionnels ou autres »* (Avanzini, 1996, cité par Volkoff, 2013, p.156). Fond-Harmant (1997, p.33) rappelle l'engagement du politique, à travers la Constitution de 1958 : « *La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïc à tous les degrés, est un devoir de l'Etat* ».

4.2. La formation des adultes

La formation des adultes est identifiée sous différentes appellations : formation continue, éducation permanente, perfectionnement professionnel, formation professionnelle continue, etc., pour montrer notamment l'articulation entre la formation, le travail et l'emploi, du fait soit de la synchronicité ou du retour de l'emploi aux études (Doray & Manifet, 2017, p.40), mais également, du fait qu'« *Au plan organisationnel, la formation des adultes est marquée par une extrême diversification tenant à ce que de très nombreuses structures, institutions et organismes la prennent en charge. Cet émiettement s'accompagne de stratégies de formation en lien étroit avec des problématiques locales, justifiant des démarches de résolutions de problèmes pratiques et sociaux, et une orientation utilitariste. Ceci laisse le champ libre à des définitions descendantes, émanant des grands organismes internationaux qui mettent au premier plan cet utilitarisme et cet asservissement aux problématiques économiques et managériales, dans une perspective de satisfaction des besoins du travail et du système productif, ainsi que de compensation de ses effets négatifs* » (Poizat & Durand, 2015, p.59), alors que l'éducation des adultes consiste en un système spécifique adapté à la diversité des besoins des adultes dans le cadre général de l'éducation permanente, (Schwartz, 1968, p.33), et doit « *rendre possible un dépassement du clivage entre une orientation exclusivement utilitaire de l'éducation des adultes restreinte à la formation professionnelle et l'apprentissage du travail* » (Poizat & al., 2015). Sa disparition laisse le champ libre au projet de formation des adultes, l'objectif est désormais de transmettre des savoirs utilitaires qui vont servir les employeurs et la loi de 1971 a laissé aux employeurs le pouvoir de décider du contenu délivré dans le plan de formation de l'entreprise (Le Douaron, 2002, p.575), ce qui ne va pas sans difficultés puisque Schwartz (1968, p.35) remarque déjà que « *dans la mesure où les cours se font en soirée, il est évident que la plupart des adultes éprouvent de considérables difficultés, matérielles (manque de temps, fatigues physique et nerveuse, manque de détente, de loisirs)* », de même que des difficultés d'apprentissage pour ceux qui ont perdu les habitudes de prise de notes, d'écoute, de lecture de documents et des divers moyens mis à disposition ou à chercher, etc. Nous distinguons avec Monville et al. (2008, p.24) qu'il existe différents publics concernés par la formation continue dont les travailleurs occupés sur lesquels porte notre recherche, faut-il le rappeler, porte sur l'engagement psychologique des adultes, leurs motivations et leur perception des soutiens sociaux et organisationnels et la perception d'autonomie.

4.3. La formation professionnelle continue

Une certaine acception de la formation continue la considère comme toute action de formation intentionnelle (formelle, informelle ou non formelle), entreprise en cours d'emploi qui vise l'activité exercée ou le développement personnel (Emery, 2007, p.82). Elle s'adresse « *aux personnes (salariés, demandeurs d'emploi, professions libérales, etc.) ayant interrompu leurs études et désireuses d'acquérir ou de développer une qualification, de valoriser leur expérience professionnelle* » et est organisée selon un « *rythme et organisation souples, des modules capitalisables, à temps plein ou à temps partiel, cours du soir, etc.* ». En France, la loi d'orientation du 26 janvier 1984 précise en son article 4, que *« les missions du service public de l'enseignement supérieur sont la formation initiale et continue, la recherche scientifique et technologique, ainsi que la valorisation des résultats ».* Cette association des mots initiale et continue permet désormais de traiter les adultes en reprise d'études et les étudiants « normaux » de la même manière (Doutre, 2005, p.3).

La définition de FPC proposée par le programme européen Leonardo, et adoptée par le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) retient que *« Toute formation professionnelle entreprise par un travailleur – personne exerçant ou non un emploi ayant des liens avec le marché du travail, y compris les travailleurs indépendants – dans la communauté au cours de sa vie active »* (Monville & al., 2008, pp.5-6). L'OCDE entend par formation professionnelle continue pour adultes *« tous les types de formations organisées, financées ou patronnées par les pouvoirs publics, offertes par les employeurs ou financées par les bénéficiaires eux-mêmes. Toutes les activités organisées et systématiques d'enseignement et de formation auxquelles les adultes participent pour acquérir des connaissances et/ou des qualifications nouvelles dans le cadre de leur emploi du moment ou dans la perspective d'un emploi futur, pour améliorer leur salaire et/ou leurs possibilités de carrière dans l'emploi qu'ils occupent ou dans un autre et, d'une façon générale, pour augmenter leurs chances d'avancement et de promotion ».* Même si l'ensemble de ces dispositifs nationaux et européens véhiculent des idées de promotion culturelle et d'ouverture au monde, leur ambition, avant tout, est à d'accroître la compétitivité économique (Chamahian, 2012, p.76). Elles débouchent depuis quelques années, sur un discours qui s'apparente à une nouvelle obligation sociale, celle de se former en permanence et de se montrer « employable » (Monville & al., 2008, p.11), par « *des savoirs utilitaires qui vont servir les employeurs* » (Doutre, 2005, p.2). Les formations et les diplômes sont désormais au service de la défense de l'emploi (Dominicé, 2004, p.69).

4.4. La formation continue et le régime LMD

Les pays de la communauté européenne en décidant d'harmoniser leurs cursus de formation académique pour créer l'espace européen de la formation universitaire ont permis la reconfiguration des diplômes en crédits capitalisables (E.C.T.S.) (Doutre, 2005, p.3), dans le cadre d'un système architectural des études en trois grades dont la Licence, le Master et le Doctorat (LMD) correspondant respectivement au niveau Bac + 3 ans, Bac + 5 ans et Bac + 8 ans, et calquée sur le modèle anglo-saxon (Bachelor, Master et Doctorate), dans lequel la formation est organisée en semestres et en unités d'enseignement capitalisables.
Les objectifs de l'enseignement supérieur dans le cadre du système LMD sont :
– « *l'organisation de l'offre de formation sous la forme de « parcours types de formation », ensembles cohérents d'unités d'enseignement organisant des progressions pédagogiques adaptées ;*
– *l'intégration des approches pluridisciplinaires et la facilitation de l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ;*
– *le développement de la professionnalisation des études supérieures, la réponse aux besoins de formation continue diplômante et la favorisation de la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux ;*
– *l'encouragement à la mobilité, l'accroissement de l'attractivité des formations, au niveau national et international, et la possibilité de la prise en compte et de la validation des périodes de formation ;*
– *l'intégration de l'apprentissage de « compétences transversales », telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques ;*
– *la facilitation de la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et du développement de l'enseignement à distance* »

La réforme LMD ambitionne entre autres, d'annuler la différenciation qui existait entre d'une part, les publics en reprise d'études pour les formations professionnalisantes et d'autre part, des publics presque exclusivement réservés à la formation initiale pour les formations de recherche (Doutre, 2005, p.4). Ce mouvement général d'intégration internationale des systèmes de formation interpelle à plus d'un titre tous les pays. L'enseignement supérieur en Afrique, dans le souci et l'obligation de rester en contact avec le reste du monde de la recherche, a entrepris de s'engager à un rythme variable, selon les pays, dans ce nouveau système d'organisation des

enseignements. Au Burkina Faso, le mouvement vers la mise en œuvre de la réforme LMD dans les universités publiques, a rencontré des résistances multiformes venant d'acteurs divers (étudiants et enseignants). Mais, tous les acteurs semblent admettre, aujourd'hui, qu'il faut avancer, malgré l'insuffisance des ressources physiques, techniques et humaines. La question se pose de savoir quelles répercussions aura la mise en œuvre du système LMD dans la formation des adultes au Burkina Faso ? Le régime LMD serait-il une opportunité pour développer la formation continue (Doutre, 2005, p.4) ? Qu'en sera-t-il de l'engagement psychologique des adultes dans la formation continue ?

4.5. La formation tout au long de la vie

L'Education et la formation tout au long de la vie (EFTLV), traduction officielle, retenue par la commission européenne, de l'expression « lifelong learning », incarne désormais, l'idéal de l'éducation permanente comme *« une formule éducative globale capable de répondre aux besoins éducatifs en rapide expansion et de plus en plus diversifiés de chaque individu ».* L'Union européenne a décidé en 2000, de faire de son espace *« l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »* (Le Douaron, 2002, p.573). Le lifelong learning ouvre également la perspective de l'établissement d'un continuum entre la formation initiale et continue. Ce faisant, L'EFTLV est fondée sur quatre piliers :

– « *apprendre à vivre ensemble, en développant la connaissance des autres* » ;

– « *apprendre à connaître, grâce en particulier à une culture générale* » qui apporte « *les bases pour apprendre tout au long de sa vie » ;*

– *« apprendre à faire* » *par l'acquisition d'une « compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations* [...] *et qui facilite le travail en équipe* » ;

– « *apprendre à être » pour faire preuve* d'« *une plus grande capacité d'autonomie et de jugement qui va avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif* » (Verdier, 2008, p.198).

L'adaptation des objectifs de l'EFTLV au contexte français est résumée par *« la possibilité reconnue à tout individu, tout au long de son existence, d'acquérir des connaissances, des qualifications et des compétences et de faire reconnaître la valeur de son expérience, dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale, professionnelle ou liée à l'emploi. Elle doit*

s'incarner dans un droit universel à la formation tout au long de la vie, en prenant appui sur un ensemble de dispositifs de formation destinés à différents publics » (Le Douaron, 2002, pp.576-577). L'EFTLV met explicitement l'accent sur la pluralité des sources et des formes de savoir et de connaissance (Verdier, 2008, p.200), en définissant la formation tout au long de la vie « *comme un processus continu, qui ne s'achève pas après des études scolaires ou universitaires, mais se développe de manière ininterrompue tout au long de la vie et se poursuit au-delà de la retraite, en s'étendant de nos jours, à toutes les étapes de la vie et à tous les groupes sociaux »*. De nouvelles articulations sont alors recherchées entre l'éducation, le travail et la formation (Borras & Bosse, 2017, p.119), puisque les parcours de formation-emploi sont de moins en moins linéaires avec une modification des profils des publics et leurs attentes (Doray, 2000 ; Merle, 2004, cités par Borras & Bosse, 2017, p.119). Dans le même temps, le discours sur le « *lifelong learning* » déplace la responsabilité de l'insertion dans le marché du travail sur l'individu, la formation devient un devoir personnel (Monville & al., 2008, p.12), notamment en ce qui concerne le financement.

SYNTHESE DU CHAPITRE 4

La formation est perçue comme le moyen privilégié pour faire face aux évolutions du monde du travail. Elle répond également à certaines attentes des individus qui en ont besoin pour se réaliser et se situer dans leurs différentes sphères de vie personnelles et professionnelles et d'avoir le sentiment de maîtriser leur vie adulte. La décision de se former est explorée ici comme un acte d'engagement psychologique et représente un enjeu où se conjuguent des facteurs personnels, vocationnel, contextuels, environnementaux etc. Les finalités personnelles s'imbriquent dans des attentes professionnelles et se conjuguent avec des réalités familiales et sociales auxquelles il faut faire face. Cette nécessité s'opère, de nos jours, pour les adultes déjà insérés professionnellement par l'éducation tout au long de la vie, déclinaison contemporaine de l'éducation des adultes et ses variantes historiques (Bélanger, 2012, p.159). Ce qui permet de répondre aux impératifs liés à la montée générale de la demande sociale d'éducation et de formation notamment de la part des populations adultes sur tous les continents, et l'Afrique n'est pas en reste. Selon Dugas (2007, p.5), la formation d'initiative individuelle est « *un droit d'option ouvert au salarié lui permettant de recourir pour lui-même à des actions de formation et de déterminer par lui-même en partie ou en totalité les modalités de sa propre formation* », alors que Berton et al. (2004, p.23) soulignent que la prise d'initiative d'aller à la formation «

n'est pas uniquement une question de position ou de décision, elle nécessite la possession de ressources, notamment cognitives, qui permettent à l'individu d'analyser la situation », et « *Il s'agit donc d'un jeu avec les contraintes externes* ». Parmi ces contraintes nous avons retenu les motivations liées à la formation elle-même et à la carrière, les soutiens sociaux et organisationnels et l'autonomie dans un contexte qui offre des capacités d'engagement à la personne. Au Burkina Faso, pour la mise en œuvre de son engagement, l'adulte doit en plus trouver des solutions relatives à la question importante du financement puisque pour tous les travailleurs, accaparés par leur vie sociale et professionnelle, la formation continue peut être considérée et vécue autant comme une surcharge, autant comme une distraction, mais inscrite dans le temps de travail, celle-ci prend une autre place puisqu'elle vient s'ajouter à des journées déjà pleines et oblige à un sacrifice financier pour assurer les frais liés à la formation (Dominicé, 2004, p.69).

CHAPITRE 5 : LA MOTIVATION

Selon Côme et Yassine (2015), en réaction aux conceptions classiques (psychanalytique et béhavioriste) associant la motivation principalement aux « pulsions » et « stimuli », les chercheurs ont développé des modèles alternatifs relevant de l'approche cognitive (Atkinson, 1964 ; McClelland, 1985 ; Tolman, 1932), de la théorie des buts d'accomplissement (Elliot, 1997 ; Nicholls, 1984, 1989), de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000) ou encore le modèle hiérarchique de la motivation (Vallerand, 1997, 2001). Cette diversité de théories interrogeait déjà Nuttin (1980, p.25), lorsqu'il soutenait que « *L'accord est loin d'être réalisé entre psychologues au sujet de la place qu'il convient de réserver à la motivation dans l'étude et l'explication du comportement. Considérée par certains comme une notion floue destinée à disparaitre du vocabulaire de la psychologie expérimentale, la motivation se présente à d'autres comme le thème principal de la psychologie et la clé même de la compréhension de la conduite. On constate à la base de ce désaccord, une diversité de points de vue qui font de la motivation une notion très confuse* ».

La motivation apparaît comme un terme générique utilisé, à défaut d'une dénomination plus précise. En fonction du contexte, d'autres termes lui sont souvent préférés pour décrire la nature de la force qui produit un comportement ou une action, en termes de « but », « besoin », « émotion », « intérêt », « désir », « envie », etc., si bien que nous pouvons retenir avec Fenouillet (2011, p.20), à l'issue d'un travail de classification, 101 théories motivationnelles. On ne s'étonnerait donc pas de l'existence de nombreux modèles théoriques d'orientation multifactorielles, tentant de rendre compte de la motivation, à travers de multiples variables internes et externes, et tantôt considérée comme un processus et tantôt comme un état (Fenouillet, 2011, p.20). De nombreux travaux, en éducation notamment, ont distingué deux grandes orientations motivationnelles à l'œuvre dans les conduites (Vallerand, 1997). Il y a d'une part, une motivation intrinsèque dont les contenus ou motifs réfèrent à l'activité formative elle-même, d'autre part, une motivation extrinsèque relevant de facteurs incitatifs externes à l'activité formative. Mais pour Narcy-Combes, Starkey-Perret et Raby (2008, 2009), cités par Raby et Narcy-Combes (2009, p.7). « *Le paradigme socioconstructiviste dominant a permis de mettre d'accord les théoriciens sur bien des points : la motivation ne se confond pas avec le désir ou l'intérêt, elle suppose aussi le passage à l'action et le maintien de l'effort, elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux ; c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet ; enfin, la motivation est un construit du chercheur, elle ne s'observe pas directement* ». Les études sur la motivation en contexte scolaire ont connu un changement de paradigme, en s'inscrivant de plus en plus dans des approches cognitive et sociocognitive,

souvent conduites auprès d'élèves, étudiants et adultes en situation d'apprentissage et de formation (Viau & Bouchard, 2000, p.16). Cette évolution de paradigme a permis de constater que les perceptions qu'ont les personnes d'elles-mêmes et du contexte d'apprentissage sont des déterminants de leur motivation dont d'une part, la valeur qu'elles accordent à l'activité (Wigfield & Eccles, 1992), et d'autre part, la perception qu'elles ont de leurs compétences à réussir cette activité (Bandura, 1993, Viau & Bouchard, 2000). Désormais, la plupart des conceptions théoriques considèrent la motivation comme multifactorielle (Fenouillet, 2009 ; Vallerand & Thill, 1983) avec des variables explicatives internes ou externes. Ainsi, Carré (2001), explorant ce qui pousse à la formation, retient dix motifs selon leur orientation et se positionnant autour de deux axes bipolaires, d'une part d'orientation « intrinsèque/extrinsèque » et de l'autre, d'orientation « apprentissage/participation ». La motivation est posée de nos jours, comme nécessaire à la compréhension du rapport dynamique de l'individu à la formation (Carré, 1999 ; Vallerand & Thill, 1983). Nombre de théories ont été proposées afin d'expliquer l'engagement et la persévérance en situation d'apprentissage et de formation, parmi lesquelles la théorie sociocognitive de l'autodétermination tient une place singulière, puisqu'elle intègre, non seulement les variables individuelles, mais également celles liées au contexte et à l'environnement. Appliqué à notre recherche, le modèle sociocognitif de l'autodétermination participe à la compréhension de l'engagement et la persévérance des adultes par leur sentiment d'autonomie dans la décision d'engagement dans la formation. Différents travaux ont présenté la motivation comme moteur de l'action, articulant les cognitions et les affects qu'un sujet éprouve face à une d'action à réaliser (Nuttin, 1985). Plus généralement, se dégage un consensus retenant la motivation comme un « *construit hypothétique utilisé, afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (Vallerand & Thill, 1993, p.18). Pour Bourgeois (1998, p.101), la question de la motivation reste posée, lorsqu'on s'interroge sur ce qui pousse un adulte à relever ce périlleux défi de l'engagement en formation dont on peut mesurer les coûts, aux plans pratique, cognitif ou affectif et le plus souvent, à renoncer à d'autres options qui s'offrent à lui.

5.1. La théorie de l'autodétermination

Il est impossible de dissocier l'engagement de la responsabilité, sans l'amputer d'un fondement essentiel dont l'autonomie. L'engagement suppose une marge de liberté pour laisser la motivation s'y développer (Haberey-Knussi, 2013, p.179). Ce lien posé entre l'engagement

et la responsabilité fait écho dans notre recherche à la question de l'autodétermination. Ce concept d'autodétermination a donné naissance à une importante littérature et un modèle théorique (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002) inscrit dans le courant sociocognitif qui conçoit le comportement humain comme une résultante d'interactions continues et réciproques entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux et postulant, par ailleurs, l'existence de différents types de motivation se distinguant par le degré d'autodétermination qui sous-tend le comportement (Deci & Ryan, 1985, 2000 ; Ryan & Deci, 2002).

L'autodétermination est un construit théorique s'appuyant sur l'idée que diverses raisons poussent une personne à s'engager dans une activité (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002), la formation en l'occurrence (Bryan & Solmon, 2007 ; Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2002). Cette théorie a servi de cadre de référence à de nombreuses recherches sur l'éducation et la formation (Carré, 2001 ; Lagabrielle & al., 2008 ; Vonthron & al., 2007), dans le contexte du sport et de l'exercice physique (Deci & Ryan, 1985, 1991 ; Hagger & Chatzisarantis, 2007 ; Ryan & Deci, 2000). Selon les tenants de cette théorie, il existe différents niveaux d'autodétermination qui correspondent aux divers degrés de motivation d'un individu à poursuivre un projet ou une activité et révélant des types de régulation qui s'échelonnent sur un continuum présentant à une extrémité, une absence totale d'autodétermination, correspond à l'amotivation et à l'autre extrémité, une autodétermination maximale correspond à la régulation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2000, 2002). Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002, cités par Cassignol-Bertrand & Constant, 2007, p.121), chaque être humain est un organisme actif qui, de manière innée, cherche continuellement à augmenter son potentiel, à se développer psychologiquement par la découverte de nouvelles perspectives, par la maîtrise de nouveaux challenges et la satisfaction de ses trois besoins psychologiques de base, à savoir les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Bryan & Solmon, 2007 ; Deci & Ryan, 2000, 2002). Ces trois besoins s'avèrent particulièrement importants dans la vie sociale, notamment dans les contextes familial, éducatif, professionnel ou de loisirs (Ryan & Deci, 2000). Les perceptions individuelles liées à ces trois besoins agissent comme des médiateurs psychologiques entre les facteurs sociaux et la motivation (Vallerand & Losier, 1999 ; Vallerand & Reid, 1984 ; Vallerand, 1997) puisque cette perception est en constante interaction avec l'environnement et fluctue en fonction des contextes de vie qui peuvent plus ou moins l'entraver (Hauw, 2006, p.21). Lorsque ce besoin d'autodétermination est satisfait, l'individu développe une tolérance aux contraintes de son engagement. Ceci mène à une motivation qualitativement meilleure,

l'individu percevant son engagement dans l'activité comme moins déterminé par des pressions externes qui nuisent au degré de satisfaction du besoin d'autodétermination (Brasselet & Guerrien, 2010 ; Christin & Colle, 2009).

Parmi ces trois besoins fondamentaux, le besoin de compétence est un facteur majeur qui fait référence à un besoin inné « *d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées* » (Ryan & Deci, 2002, cités par Dupont & al., 2010, p. 12). Il stimule la curiosité et le goût de relever des défis et pousserait les individus à se fixer des challenges optimaux, au regard de leurs propres capacités (Deci, 1975). La perception de la satisfaction de ce besoin de compétence a un effet positif sur la motivation autodéterminée et un effet négatif sur la motivation non autodéterminée (Deci & Ryan, 2002, cités par Dupont & al., 2010, p.12). Le besoin d'autonomie est un besoin dont la satisfaction est considérée comme « *un nutriment, aussi essentiel que le besoin de compétence dans la dynamique motivationnelle des individus »* (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2002, 2007, cités par Dupont & al. 2010, p.16). Ainsi, « *les tenants du modèle de l'autodétermination, définissent le besoin d'autonomie comme le besoin de se sentir à la base de ses actions et d'avoir la possibilité de faire des choix entre plusieurs pistes d'action »* (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000, pp.177-178). Relativement à la situation d'engagement psychologique en formation, le sujet veut se présenter comme le centre d'initiative et de réalisation de ses actions et disposer d'une marge de liberté au sein de la situation de formation dans laquelle il s'est engagé. La perception d'autonomie est considérée comme un médiateur incontournable de la motivation autodéterminée (Hauw, 2006, p.24). Mais, il y a aussi l'idée que « *l'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance dans le sens où les individus peuvent choisir librement de se contraindre, d'être dépendants de quelqu'un, pour se sentir à la base de leurs actions* (Ryan & Deci, 2007). *L'autonomie n'implique pas automatiquement une absence d'influences externes* » (Dupont & al. 2010, p.16). Le besoin d'appartenance sociale implique le sentiment d'appartenance et d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi (Ryan, 1993), de se sentir appartenir à un groupe de personnes et d'être reconnu par celles-ci (Ryan & Deci, 2002, cités par Dupont & al., 2010, p.18). Une attention bienveillante de la part d'une personne importante pour soi augmenterait le sentiment d'appartenance (Laguardia & Ryan, 2000, p.286). *« Ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel : « les gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement, qui sont exposés souvent les uns aux autres, ont tendance naturellement à former des liens d'amitié »* (Baumeister & Leary, 1995, cités par Dupont & al., 2010, p.18). Toutefois, le besoin

d'affiliation n'exclut pas la recherche de la solitude ou le repli sur soi avec un certain plaisir (Ryan & Deci, 2000). Ces trois besoins fondamentaux exerceraient leurs actions, quels que soient les domaines de l'activité humaine (Baad, Deci & Ryan, 1999 ; Ilardi, Leone, Kasser & Ryan, 1993), quelles que soient les cultures (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov & Kornazheva, 1999 ; Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshina & Deci, 1999) et quel que soit le stade de développement de l'individu (Laguardia & Ryan, 2000, p.286). Le modèle hiérarchique de Vallerand (1997) soutient que la satisfaction de ces trois besoins peut être considérée à trois niveaux différents : situationnel, contextuel et global. Le niveau situationnel correspond au moment où une activité se déroule, alors que le niveau contextuel correspond aux situations faisant référence à un domaine de la vie (l'éducation, les loisirs, les relations sociales, etc.). Le niveau global regroupe les différents domaines de la vie et correspond à un état stable qui peut être apparenté à un trait de personnalité (Buttitta, 2014 ; Buttitta & al., 2014, p.77).

Cette théorie présente des similitudes avec le concept d'agentivité (Bandura, 1999). L'agentivité humaine est considérée comme l'élément central de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1999) et définie comme « *la croyance des individus à propos de leur capacité à exercer un contrôle sur leur niveau de fonctionnement et sur les événements qui affectent leur vie* » (Bandura, 1991, p.257). Cette capacité humaine à influer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions, lorsqu'elle est appliquée au contexte de formation, porte la croyance des individus qu'ils sont les principaux acteurs de leur engagement en formation, et la croyance en leur propre capacité à produire un résultat ou une performance et subsidiairement, à faire face aux difficultés inhérentes à cet engagement. L'autodétermination dans le cadre de notre recherche est relative à la perception d'autonomie dans les domaines de vie (Vallerand, 1995). A cette étape de notre présentation la question est : les adultes ont-ils une perception d'autonomie de leur engagement psychologique en formation ? Nous poursuivrons dans la section ci-dessous, notre présentation de la motivation par l'exposé sur le concept de continuum d'autodétermination.

5.1.1. Le continuum d'autodétermination

Le continuum d'autodétermination s'inscrit dans une conception multidimensionnelle de la motivation qui a sa dynamique propre, étant susceptible d'évoluer, d'une extrémité à l'autre du continuum. « *La motivation est également composite les individus, lorsqu'ils*

s'engagent dans une activité, sont animés simultanément, de plusieurs formes de motivation avec des combinaisons de motivations intrinsèque et extrinsèque » (Dupont & al. 2010, p.11). Le continuum de l'autodétermination donne toute sa force à la conception multidimensionnelle de la motivation, puisqu'elle permet d'éviter une opposition dichotomique entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Elle propose également, une vision dynamique de la motivation susceptible d'évoluer entre les deux extrémités du continuum et intègre que les individus, dans leur engagement, soient animés simultanément par de multiples combinaisons des formes de motivations (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal, 2008, Gillet, Berjot, Paty, 2010, cités par Dupont & al., 2011, p.11). Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, Vallerand (1997, 2002, 2007) a élaboré le modèle hiérarchique de la motivation avec une conception tripartite de la motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation, appliquée notamment dans les contextes sportifs et académiques (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995 ; Vallerand, 1993 ; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989 ; Vallerand & al., 1992). Nous présentons, dans un ordre décroissant d'autodétermination, les différents types de motivation.

5.1.1.1. La motivation intrinsèque

Cette motivation caractérise l'engagement d'un individu pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction inhérente à l'activité à laquelle il prend part (Deci & Ryan, 1985, 2002), et donc en relation avec un locus perçu de causalité interne (Ryan & Deci, 2000). La motivation intrinsèque est parfois assimilée au concept de « flow » (Csikszentmihaly & Rathunde, 1993 ; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999, cités par Demontrond & Gaudreau, 2008, p.10). Csikszentmihalyi (1990, cité par Demontrond & al., 2008, p.10) définit le « flow » comme « *un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité* », l'individu percevant une parfaite adéquation de ses ressources avec les contraintes que lui impose l'environnement. La motivation intrinsèque se décline en trois sous-catégories (Vallerand, 1997). La motivation intrinsèque à la connaissance[15] qui fait référence à l'engagement académique pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre de nouveaux savoirs, d'explorer de nouvelles idées et de découvrir des choses. (Exemple : « *Je me suis engagé(e) dans la formation que je mène actuellement … parce que je ressens du plaisir et de la*

[15] Dans cette échelle (EMFA-24), (Fenouillet et al., 2015), la motivation intrinsèque intègre uniquement à la motivation intrinsèque à la connaissance

satisfaction à apprendre de nouvelles choses »)[16]. La motivation intrinsèque à la stimulation, qui fait référence à l'engagement pour les sensations (psychologiques et physiologiques) et émotions positives ressenties durant l'activité. (Exemple : « *Je participe, parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières* »). La motivation intrinsèque à l'accomplissement, fait référence à l'engagement pour le plaisir et la satisfaction de se surpasser, d'exprimer sa créativité et de concrétiser un projet. (Exemple : « *Je participe, parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à me surpasser et à relever des défis* ») (Amoura, 2013, p.52).

5.1.1.2. La motivation extrinsèque

Selon la TAD, la motivation extrinsèque contraste avec la motivation intrinsèque. Elle est, à tort, considérée comme l'inverse de la motivation intrinsèque (Amoura, 2013, p.50). Elle se réfère plus à l'exercice d'une activité, en vue d'atteindre certains résultats dissociables de l'activité en elle-même, en relation avec un locus de causalité externe. Elle se subdivise en 4 régulations ou formes de motivation. La régulation intégrée est la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée (Amoura, 2013, p.51), dans laquelle le sujet choisit librement de s'engager dans une activité, parce qu'il perçoit une certaine concordance entre l'activité et ses motifs internes (Exemple : « *Je me suis engagé(e) dans la formation que je mène actuellement … parce que ce type de formation fait partie intégrante de moi* »[17]. Elle s'observe lorsqu'un individu présente un comportement de manière volontaire et qu'il le juge en harmonie avec son identité et ses valeurs et parce que ce comportement lui permet d'atteindre des buts importants (Deci & al., 1994, p.121). La régulation identifiée possède un peu autodétermination (Amoura, 2013, p.51). A ce stade, « *le sujet s'engage parce qu'il juge l'activité valable et qu'il a identifié l'importance de son engagement* » (Ryan & Deci, 2000, p.62). Elle apparaît chez un individu qui agit parce que les valeurs sous-jacentes au comportement sont importantes pour lui (Ryan & Deci, 2000, cités par Dupont & al., 2010, p.11), (Exemple : « *Je me suis engagé(e) dans la formation que je mène actuellement … parce qu'elle va m'aider dans la poursuite de ma carrière* »[18]). La régulation introjectée apparaît chez un individu qui agit pour éviter de se sentir coupable vis-à-vis de lui-même ou vis-à-vis d'autrui (Biddle & al., 2001, cités par Dupont & al, 2010, p.11). L'idée d'introjection renverrait selon

[16] Item N°3 de la version finale du questionnaire sur les motivations de formation
[17] Item n°2 de la version finale du questionnaire sur les motivations de formation
[18] Item n°4 de la version finale du questionnaire sur les motivations de formation

Amoura (2013, p.51) à l'adoption par un individu, d'une valeur et/ou d'un comportement sans pour autant s'y identifier et/ou l'accepter comme faisant partie de soi (Exemple : « *Je me suis engagé(e) dans la formation que je mène actuellement … pour me prouver à moi-même que je suis capable de suivre cette formation* »[19]). La régulation externe est la moins autodéterminée des quatre. Elle caractérise l'individu qui est motivé « *par des éléments extérieurs à l'activité comme des récompenses matérielles ou l'évitement de punitions* » (Ryan & Deci, 2000, cités par Dupont & al., 2010, p.11). (Exemple :« *Je me suis engagé(e) dans la formation que je mène actuellement … parce qu'elle va me permettre de gagner davantage d'argent* »)[20]. Dans ce cas, l'engagement est complètement dépendant de la présence des facteurs externes, dès qu'ils disparaissent, la participation s'estompe (Ryan & Deci, 2007). Finalement, les motivations extrinsèques (à régulation intégrée et à régulation identifiée) présentent un locus de causalité perçu plutôt interne, tandis que les motivations extrinsèques (à régulation introjectée et à régulation externe) s'inscrivent davantage dans un locus de causalité, perçu plutôt externe (Dupont & al., 2010, p.10).

5.1.1.3. L'amotivation

L'amotivation renvoie à l'absence de motivation intrinsèque et extrinsèque et est définie comme « *l'absence de toutes motivations chez l'individu* » (Ryan & Deci, 2000, cités par Dupont & al., 2010, p.11). Elle est l'état d'une personne qui ne fait pas ou plus de lien entre l'action qu'elle entreprend et le résultat de cette action, puisque ne percevant pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus, *« l'individu n'agit pas du tout ou le fait avec passivité* (…) *en se laissant porter par les choses, sans y voir de sens et sans volonté »* (Ryan & Deci, 2002, p.17). (Exemple :« *Je me suis engagé(e) dans la formation que je mène actuellement … parce qu'elle … honnêtement, je ne sais pas, mais, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps en formation »*)[21]. L'amotivation est souvent assimilée au concept de résignation apprise (Deci & Ryan, 1985, 2000, Peterson & al., 1993). La résignation apprise se caractérise chez une personne par la généralisation d'un sentiment d'incontrôlabilité qui conduit souvent à des déficits cognitifs, à une baisse de la motivation et à des réactions émotionnelles et comportementales « dysfonctionnelles » (Peterson & Park, 1998 ; Peterson & Seligman, 1984, cités par Le Foll, Rascle & Coulomb-Cabagno, 2006, p.34). Pour Martin-Krumm & Sarrazin

[19] Item N°6 de la version finale du questionnaire sur les motivations de formation.
[20] Item N°1 de la version finale du questionnaire sur les motivations de formation
[21] Item N°5 de la version finale du questionnaire sur les motivations de formation

(2004, p.11) « *Selon cette théorie, lorsqu'un individu échoue devant une situation dans laquelle il ne perçoit aucun moyen d'atteindre le but, celui-ci fait l'apprentissage de l'inutilité de ses efforts et peut devenir résigné* ». « *Cet état d'amotivation mène à des conséquences affectives (basse estime de soi, désespoir), cognitives (baisse des efforts de réflexion, absence de mobilisation de stratégies complexes d'analyse) et comportementales négatives (baisse de l'engagement et des performances)* » (Amoura, 2013, p.47). Enfin, pour qu'un individu soit motivé, il est, non seulement nécessaire qu'il ait un motif, mais également qu'il ait le sentiment que ce motif a un avenir (Fenouillet, 2011, p.25).

SYNTHESE DU CHAPITRE 5

Malgré les mille et une théories sur ce construit de la motivation (Fenouillet, 2011), l'unanimité semble s'établir sur la proposition définitionnelle de Vallerand et Thill (1993). Le champ des recherches autour de ce construit est toujours en ébullition par l'extraordinaire capacité de celui-ci à rendre compte d'innombrables activités humaines (Fenouillet, 2011, p.11). La définition emblématique de Vallerand et Thill (1993, p. 18) relevant le caractère hypothétique du construit et de ses autres caractéristiques, permet de l'insérer dans la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) et de rendre compte du triptyque des motivations intrinsèque-extrinsèque-amotivationnelle. La motivation apparaît comme un phénomène dynamique évoluant sur un continuum d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000 ; Ryan & Deci, 2002) qui fait que les individus engagés dans une activité sont animés simultanément de plusieurs formes de motivations avec des combinaisons entre les motivations intrinsèques et extrinsèques et d'amotivations. Ainsi, les formes de motivation les plus autodéterminées sont favorables à l'acquisition de connaissances, au développement de compétences et bien d'autres objets relatifs à l'apprentissage et la formation (Colquitt, LePine & Noe, 2000 ; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991 ; Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, Fortier & Guay, 1997, cités par Vayre & al., 2014, p.2). A l'étape actuelle de nos investigations, la question est de savoir quelles relations s'établissent entre les trois types de motivations et l'engagement psychologique en formation ? Après avoir rendu compte de ce cadre référant relatif aux motivations de formation, nous exposons celui relatif à la carrière et aux motivations de carrière.

CHAPITRE 6 : LA CARRIERE ET LES MOTIVATIONS DE CARRIERE

D'étymologie latine et italienne, le mot « carrière » proviendrait de « carriera », du monde de l'équitation et désignait « un chemin de chars » et réfère également, à des expressions comme « *la voie où l'on s'engage* » et le « *cours de la vie* » (CNRTL), et plus tard « *une arène pour les courses de chars* » ou encore, l'« *espace où l'on fait courir les chevaux» ou encore, « chemin de chars* » (Guichard & Huteau, 2007, p.60). Plus tard, il prend le sens de « *se donner carrière* », et elle devient « *la voie où l'on s'engage dans la vie* », « *la route empruntée par une personne » ou la « profession qui présente des étapes »*, « ce *temps pendant lequel on exerce une profession* ». Selon Hennequin (2010, p.20), le terme aurait été utilisé pour la première fois en contexte académique dans les travaux de Parsons (1909) et selon El Akremi et al. (2006, p.143), l'application du concept à l'entreprise s'est développée à travers les travaux de Weber (1972), de Hall (1976) et de Schein (1978), *« La carrière est alors, envisagée comme une progression linéaire d'emplois dans une organisation à l'intérieur d'une industrie donnée* ».

L'économie, la sociologie et la psychologie ont été identifiées par Arthur et al. (1999), cités par Hennequin (2010, p.38) comme les trois disciplines ayant marqué les études sur la carrière. L'approche psychologique nous intéresse plus, puisqu'elle accorde une importance aux motivations, aux perceptions et aux représentations des individus dans l'appréciation des actions qu'ils entreprennent. Elle permet de mettre en lumière l'existence d'attentes de carrière susceptibles d'être des variables motivationnelles et/ou des composantes explicatives de l'engagement psychologique dans diverses actions dont la formation. La théorie de la motivation de carrière (London, 1983) est proposée pour la compréhension des comportements et des décisions des employés relatifs à la recherche et l'acceptation d'un emploi, la décision de rester dans une organisation, la recherche d'expériences de travail, dans le but d'atteindre les objectifs de carrière. Elle est également définie comme la motivation à faire son travail actuel et à répondre aux attentes liées à divers rôles professionnels (Grzeda, 1999, p.235). La motivation de carrière (London, 1983) développe trois composantes : la vision, l'identité et la résilience). Nous rendons compte de la carrière et de la motivation de carrière dans les sections suivantes.

6.1. La carrière

La carrière est un concept complexe et souvent exploré à partir d'approches différentes parmi lesquelles il est souvent exposé la carrière objective versus la carrière subjective, la carrière traditionnelle versus les nouvelles carrières (carrière nomade, protéenne), la carrière

interne versus la carrière externe, la carrière organisationnelle versus la carrière individuelle, etc. (Karakas & Kilic, 2016, p.133). A quelques nuances près, un regroupement peut s'établir avec d'une part la carrière objective, traditionnelle, interne et organisationnelle, et d'autre part la carrière subjective, les nouvelles carrières, externe et individuelle. Nous présentons ci-dessous successivement la carrière objective versus subjective et les nouvelles approches de la carrière.

6.1.1. La carrière objective versus subjective

Elle est également assimilée à une carrière extrinsèque versus intrinsèque. C'est ce qu'exprime Becker (1985, p.126), soutenant que la carrière renvoie à deux dimensions : « *dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite de changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive* ». Ce distinguo entre la carrière extrinsèque versus intrinsèque se retrouve, à quelques nuances près, dans celle de la carrière organisationnelle versus carrière individuelle. Dans la perspective organisationnelle, la carrière est une combinaison de progression verticale, d'expériences de travail et une évolution vers les postes-clés et permettant d'augmenter le revenu, le pouvoir, le statut au sein d'une organisation (Hall, 1996, cités par El Akremi & al., 2006, p.172). La perspective individuelle présente la carrière comme « *un processus que gère la personne et non l'organisation », « Elle est constituée de toutes les expériences variées de l'organisation, à la fois dans l'éducation, la formation, le travail dans différentes organisations […]. Le critère de succès est interne (succès psychologique) et non externe. […], davantage façonnée par l'individu que par l'organisation et peut être redirigée de temps en temps pour correspondre aux besoins de cette personne* » (Zgoulli & Swalhi, 2016, p.122). Cette évolution dans l'appréciation de la carrière a abouti aux nouvelles approches de la carrière sous l'intitulé de carrière « sans frontières », « boundaryless » selon Arthur et Rousseau (1996) ou carrières « nomades » (Cadin, Bender & de Saint-Giniez, 2003) qui appellent toutes à dépasser les frontières de l'organisation (Giraud & Roger, 2011, p.15). Nous présentons dans la section suivante les nouvelles approches de la carrière.

6.1.2. Les nouvelles approches de la carrière

Cette perspective était déjà pressentie, lorsque certaines recherches ont révélé d'une part, l'existence des effets négatifs possibles de la réussite (Bartolomé & Evans, 1980), d'autre part, que certains managers présentant un niveau de réussite de carrière élevé, pouvaient, a contrario, se montrer insatisfaits de leur carrière (Korman, 1980 ; Korman & al., 1981) et ce, d'autant plus que la carrière est davantage parsemée d'incertitudes, d'imprévisibilité, d'insécurité, de mobilités accrues, d'autonomie au travail et au temps partiel (Bujold & Gingras, 2000). Aussi, Callanan et Godschalk (2000) ont suggéré de « *prendre en compte les éléments objectifs et les interprétations subjectives de la carrière ainsi que les conséquences liées à la nature changeante du monde du travail* ». Ces différents constats sont renforcés par la disparition du modèle de carrière de l'ère industrielle au profit des nouvelles formes de carrières sans frontière (Arthur & Rousseau, 1996), des carrières protéiformes (Hall, 1976, 2002, 2004), changeantes (Mirvis & Hall, 1994), dans lesquelles s'opère un glissement de responsabilité de l'organisation vers l'individu dans la gestion de la carrière et son appréciation. (Giraud & Roger, 2011). Cela correspond pour Cardinal (1999, p.104) « *à un parcours professionnel où se succèdent plusieurs postes assez variés, en termes de nature et de durée et surtout, qui traverse les limites structurelles (les frontières) d'une seule organisation. Il s'agit donc, d'une carrière caractérisée par une grande mobilité, par des changements d'emplois et même de domaines fréquents avec prédominance de déplacements horizontaux à l'intérieur de plusieurs organisations* ». Bien qu'étant souvent confondues, Hennequin (2010, pp.33-34) rappelle que les deux notions de « *carrière protéenne* » et « *carrière nomade (sans frontière)* » doivent être distinguées puisque « *La carrière protéenne est marquée par une forte indépendance de l'individu qui envisage seul son processus d'apprentissage et la gestion de son parcours professionnel. Les carrières nomades mettent d'avantage l'accent sur les actions des personnes, au travers des frontières organisationnelles et, en ce sens, elles privilégient davantage la notion de mobilité dans l'emploi* ». Finalement le passage de la carrière traditionnelle, organisationnelle, objective et linéaire (sédentaire) à des parcours atypiques (migrants et sans frontières, nomades et protéennes), participerait à élargir le champ des questionnements relatifs aux motivations de carrière que nous présentons dans la section suivante.

6.2. Les motivations de carrière

Si la présence en formation peut être mise en relation avec les motivations de formation, nous présumons que ces travailleurs, avec un certain parcours professionnel, sont susceptibles de s'engager en formation relativement à leur carrière professionnelle, et par conséquent, s'appuyer sur des motivations de carrière. la motivation de carrière (London, 1983) tente d'expliquer divers comportements de carrière liés à la gestion de carrière et intègre entre autres, la motivation au travail, mais également un large éventail de décisions et de comportements professionnels, tels que la recherche et l'acceptation d'un emploi, en restant dans une organisation, la révision des plans de carrière, la recherche d'une formation et de nouvelles expériences de travail et la volonté d'atteindre des objectifs de carrière (London, 1983, cité par Grzeda, 1999, p.235). La motivation de carrière est définie comme un concept multidimensionnel et réfère à l'ensemble des caractéristiques individuelles relatives aux décisions et comportements de carrière qui se reflètent dans les trois composantes que constituent l'identité de carrière, la vision de carrière et la résilience de carrière (London, 1983, p.620). Certains auteurs (Dejoux & Wechtler, 2012 ; D'intino, Goldsby, Houghton & Neck, 2007 ; Suutari & Taka, 2004) assimilent les motivations de carrière aux ancres de carrière (Schein, 1978, 1985, 1990, 1996). « *La métaphore de l'ancre de carrière est utilisée par Schein (1978, p. 125) pour décrire une constellation de talents et habiletés, de besoins et de valeurs qui, en se développant au fil du temps, guide les orientations et cheminements de carrière des individus au cours de leur vie professionnelle* » (Daly, 2010, p.162). « *Selon Schein (1988), l'importance de l'ancre de carrière se manifeste dans son impact sur les choix professionnels, sur les décisions de mobilité professionnelle, qu'elles soient internes ou externes, sur la vision du futur, sur la sélection de métiers et d'emplois précis jusqu'à devenir, progressivement, la définition même du succès de carrière* » (Daly, 2010, p.163). Nous présentons ci-dessous les trois composantes de la motivation de carrière.

6.2.1. La vision de carrière

Elle fournit au sujet la capacité d'être réaliste, à établir des buts clairs et réalisables, à identifier ses forces et ses faiblesses, celles de l'organisation, de sa carrière et de ses objectifs (London, 1983, p.62 ; London & Noe, 1997, p.62). Elle correspond à la connaissance des facteurs influençant la carrière (Demery-Lebrun, 2006, p.7), elle est la composante porteuse d'énergie qui encourage la participation à la planification et aux décisions de carrière (Noe, Noe & Bachhuber, 1990, cités par Alnıaçık, Alnıaçık, Akcin et Erat, 2012, p.356). Les employés ayant

une vision de carrière élevée seraient susceptibles de se livrer à des activités de recherche de changements de carrière potentiels, d'identifier des objectifs réalistes et des plans d'action conduisant à une plus grande connaissance de leurs points forts, leurs faiblesses, les intérêts et leur niveau de satisfaction professionnelle (London & Bassman, 1989, cités par Lopes, 2006, p.5 ; Alnıaçık & al., 2012, p.356).

6.2.2. L'identité de carrière

Dans le modèle de London (1983, p.621), elle indique la centralité de la carrière dans l'identité de la personnelle. Elle se compose de deux sous-domaines dont l'implication dans le travail et le désir de mobilité ascendante. Elle appelle à une implication dans le travail, l'orientation professionnelle, l'engagement dans les travaux de management et l'identification à l'organisation. Elle reflète la direction de la motivation de carrière et correspond aux décisions et comportements de carrière, c'est la composante qui encourage, incite à la participation dans les décisions de planification de carrière. Meijers (1998, cité par Zgoulli & Swalhi, 2016, p.123) suggère que l'identité est « une *structure propre que l'individu construit en explorant et en expérimentant son environnement et en choisissant les valeurs et les normes spécifiques qui déterminent son comportement ».* Les chercheurs ont utilisé différents concepts pour rendre compte de l'identité de carrière, en la considérant comme l'équivalent de l'identité vocationnelle, de l'identité professionnelle ou de l'identité au travail, en référence à la façon dont les individus se définissent dans un contexte de travail particulier. L'identité vocationnelle serait la constitution d'une représentation potentielle de soi stable incluant des éléments professionnels (Forner, 2007), alors que l'identité professionnelle apparaît comme *« ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe, d'autre part »* (Ion, 1990, cité par Roux-Perez, 2004, p.76), ou encore comme un ensemble de représentations de soi, comme le concept et l'image que l'on a de soi en tant que professionnel, situé dans un groupe donné (Blin, 1997, cité par Valléry & Leduc, 2010). L'identité professionnelle se constitue notamment dans sa dimension collective « *sur des formes de représentations collectives et sur des valeurs partagées, dans le but de défendre le groupe professionnel […] vis-à-vis de la société* » (Roux-Perez, 2004, p.86). L'identité professionnelle renvoie à trois éléments principaux dont (i) le monde vécu du travail, c'est-à-dire la situation objective de travail et la signification que lui

accorde l'individu, (ii) les relations de travail c'est-à-dire la perception subjective des relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance aux groupes informels et (iii) les trajectoires professionnelles et la perception de l'avenir, c'est-à-dire la description des différentes étapes et des changements afférents à l'activité professionnelle (Fray & Picouleau, 2010, pp.75-76). « *L'identité professionnelle est donc avant tout, une composante de l'identité globale de la personne, et elle se développerait sur la base de l'identité personnelle par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale »* (Gohier, 2000, cité par Fray & Picouleau, 2010, p.75). Aussi, Zgoulli et Swalhi (2016, p.122) retiennent de Fugate et al. (2001) que l'identité de carrière est une « *représentation des expériences et des aspirations de carrière susceptibles d'inclure les buts, espoirs, et craintes; traits de personnalité; valeurs, croyances et normes; modèles d'interaction; horizons de temps; et ainsi de suite »* ou encore comme « *une représentation de « qui je suis », ou de « qui je veux être » au travail* » et les auteurs précisent que « *l'identité de carrière est intrinsèquement longitudinale car elle consiste à donner du sens à son passé et à son présent et à donner une direction à son avenir* » (Fugate & al., 2004). Elle est retenue comme une « représentation *plus ou moins logique des expériences et des aspirations de carrière souvent diverses et diffuses »* (Ashforth & Fugate, 2001, cités par Zgoulli & Swalhi, 2016, p.122). Selon Meijers (1998, cité par Zgoulli & Swalhi, 2016, p.122), dans les conditions de carrière sans frontière, les individus doivent prendre la responsabilité de leur emploi, en développant une identité de carrière par la détermination de la direction dans leur vie professionnelle.

6.2.3. La résilience de carrière

La « résilience » a une racine latine, tirée de « resiliens » ou « resiliere » et serait l'équivalent anglais « resiliency » pour désigner notamment, en sciences physiques, les propriétés et capacités d'un matériau à reprendre sa forme initiale, après une contrainte, une manipulation ou une déformation (Ollier-Malaterre, 2010, p.122). La multiplicité des usages du concept offre des perspectives d'approche très différentes (Anaut, 2005, p.5), et il n'y a pas de consensus ni dans sa définition ni dans son opérationnalisation (Anaut, 2005 ; Cyrulnik, 1999 ; Ionescu, 2011 ; Lecomte, 2005 ; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000 ; McCubbin, 2001 ; Michallet, 2014 ; Tisseron, 2007 ; Zacharyas, 2010). Il est convoqué dans de nombreux domaines de recherche (Michallet, 2014, p.12) comme en écologie (Holling, 1973), en

socioécologie (Carpenter & al., 2001), en clinique (Anaut, 2005), dans les sciences sociales (Adger, 2000 ; Cyrulnik, 1999), les sciences de l'organisation (Pinel, 2009).

Dans le modèle de London (1983, p.621), « *La résilience professionnelle est la résistance aux perturbations de carrière dans un environnement difficile* ». En d'autres termes, il s'agit de « *la capacité d'adaptation à des circonstances changeantes déstabilisantes ou perturbatrices* »[22] (London & Noe, 1997, cités par Lopes, 2006, p.5). La résilience de carrière est la composante de maintien ou de persistance face aux perturbations (Noe, Noe & Bachhuber, 1990, cités par Alnıaçık, Alnıaçık, Akçin & Erat, 2012, p.356). L'auteur identifie trois sous dimensions de la résilience regroupées par Alnıaçık et al. (2012, p.357) dans la capacité à surmonter les échecs de carrière, à travailler avec les personnes différentes (hiérarchie et pairs), en ayant confiance en soi et en étant prêt à prendre des risques. Selon ces auteurs, les employés ayant une résilience de carrière élevée auraient une autonomie plus élevée dans le travail et réagiraient positivement aux changements organisationnels, en faisant preuve d'initiative dans la recherche de nouvelles compétences et des connaissances liées au travail. Ce concept se rapporterait au capital psychologique des salariés (Doherty & al., 1996 ; Youssef & Luthans, 2007), notamment chez les salariés « survivant » aux restructurations (Albert & al., 2003) comme *« la capacité psychologique positive à rebondir face à l'adversité, l'incertitude, le conflit, l'échec et même le changement positif, le progrès et l'accroissement de responsabilités »* (Luthans, 2002, cité par Ollier-Malaterre, 2010, p.123).

La résilience est également sollicitée comme un équivalent de l'adaptation (au cours de la vie). En tant qu'adaptation et associé à la carrière, le concept serait l'équivalent d'« adaptabilité à la carrière » et est défini « *comme la capacité à s'adapter aux tâches prévisibles de préparation et de participation à un rôle professionnel, ainsi qu'aux ajustements imprévisibles qui seront engendrés par des changements relatifs au travail* » (Savickas, 1997, cité par Le Corff & Gingras, 2011, p.3). Sur ce dernier point, il se rapprocherait de la résilience de carrière (London, 1983). Il est également convoqué dans les discussions sur le stress, concept opérationnalisé par Lazarus et Folkmann (1984, p.141) comme « *une transaction particulière entre l'individu et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme taxant ou excédant ses ressources et menaçant son bien-être ».* Pour ces auteurs, le stress est *« un processus dynamique, singulier (une transaction), élaboré activement par un individu confronté à une situation menaçante* » (Razurel, Desmet & Sellenet, 2011, p.48). Le stress diffère du « coping

[22]Taduction libre de l'anglais en français

» considéré comme un processus d'adaptation de l'individu à une situation problématique (Koninckx & Teneau, 2010 ; Lazarus & Folkmann, 1984), à travers la mise en place des stratégies consistant « *soit de modifier le problème (le résoudre, le réduire, le différer), soit de se modifier soi-même (réguler ses affects, ses cognitions, son état physiologique)* » (Chabrol & Callahan, 2004, cités par Razurel & al., 2011, p.49). Enfin, Bernard et Dubard Barbosa (2016, p.96) retiennent que « *nombre d'auteurs considèrent que la définition de la résilience doit absolument comporter deux conditions essentielles, à savoir : une exposition à un contexte d'adversité correspondant à une menace forte, à un stress significatif, à un traumatisme, et une adaptation positive se traduisant par une certaine évolution, malgré les risques encourus et les obstacles au développement (Bonanno, 2012 ; Luthar et al., 2000 ; Masten & Coatsworth, 1998 ; McCubbin, 2001 ; Théorêt, 2005*) ».

La résilience est présentée selon les auteurs, comme (i) un processus, (ii) une capacité ou (iii) un résultat. En tant que capacité, elle réfère aux caractéristiques internes, aux traits de personnalité, au tempérament, aux attitudes face à la vie, en général (Cyrulnik, 1999 ; Patterson, 1995 ; Werner & Smith, 1982, 1989). Dans son acception comme un processus dynamique, elle est modulable et évolutive dans le temps, au gré des événements (Egeland, Carslon & Sroufe ,1993 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Manciaux, 2001 ; Werner & Johnson,1999). Enfin, la résilience est un état, un résultat des conséquences positives de la mise en œuvre de stratégies adaptatives (Rutter, 1985). Nous résumons ces différentes acceptions en retenant que la résilience est un comportement psychologique, comprenant des composantes affectives, cognitives et comportementales dont la construction s'appuie sur les capacités des systèmes humaines (Cyrulnik, 1999 ; Patterson, 1995 ; Werner & Smith, 1982, 1989), à travers un processus dynamique, modulable et évolutif (Egeland, Carslon & Sroufe, 1993 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Manciaux, 2001 ; Werner & Johnson, 1999) et aboutissant à un état ayant des conséquences positives de la mise en œuvre de certaines stratégies adaptatives (Rutter, 1985). A cette étape de notre recherche, l'objectif est de savoir quelles relations entretiennent les trois dimensions de la motivation de carrière avec l'engagement psychologique optimal en formation des adultes ?

SYNTHESE DU CHAPITRE 6

Les différentes approches sur la carrière et son appréciation sont liées aux évolutions de organisations de travail, du contenu du travail et de la nature du contrat psychologique liant l'organisation aux travailleurs (El Akremi, 2006, p.144). Elles privilégient tantôt des critères de définition traditionnelles accordant un poids important à l'entreprise (carrière interne, objective, organisationnelle) et tantôt des critères de définition dans lesquelles la définition de la carrière dépend plus du travailleur (carrière intrinsèque, nouvelles carrières, carrière nomade, individuelle). Dans ces deux grandes approches, « *la carrière se conçoit comme une notion de progrès ou d'avancement* » dans la version traditionnelle et mesurée notamment par le statut et le salaire obtenus (El Akremi, 2006, p.144). Dans les nouveaux modèles de la carrière, ce sont les critères de « *satisfaction générale du travailleur par rapport à l'accomplissement des buts et professionnels qu'il s'est fixés* », et par « … *le fait que l'individu ne se développe pas seulement dans le travail et que son comportement est influencé par bien d'autres facteurs non liés au travail* » (El Akremi, 2006, p.144). Les investigations sur les motivations d'engagement en formation, à cette étape de notre recherche, sont relatives aux motivations de carrière proposées par London (1983) à travers les trois composantes dont la vision, l'identité et la résilience. La vision consistant pour le travailleur à définir buts clairs et réalisables, à reconnaître ses forces et ses faiblesses, celles de son organisation, de sa carrière et de ses objectifs (London, 1983, p.620). L'identité indique la centralité de la carrière dans l'identité de la personnelle et s'opérationnalise notamment par l'implication dans le travail et le désir de mobilité ascendante. D'autres concepts évoquant celui de l'identité de carrière nous renvoient à ceux de l'identité vocationnelle (Forner, 2007), de l'identité professionnelles (Ion, 1990 ; Gohier, 2000) et de l'identité de carrière (Fugate & al., 2001). La résilience de carrière complète le tableau de la motivation de carrière (London, 1983). Elle est la composante de maintien ou de persistance face aux perturbations (Noe, Noe & Bachhuber, 1990, cités par Alnıaçık, Alnıaçık, Akçin & Erat, 2012, p.356) et les employés ayant une résilience de carrière élevée auraient une autonomie plus élevée dans le travail et réagiraient positivement aux changements organisationnels en faisant preuve d'initiative dans la recherche de nouvelles compétences et des connaissances liées au travail. (Alnıaçık, Alnıaçık, Akçin & Erat, 2012, p.356). Les participants à cette recherche, ayant un certain parcours professionnel sont susceptibles de s'engager en formation relativement à leur carrière et par conséquent s'appuyer sur des motivations de carrière dans leur engagement psychologique. A cette étape de nos

investigations, la question est de savoir quelles relations s'établissent entre les motivations de carrière et l'engagement psychologique optimal en formation ?

CHAPITRE 7 : LES SOUTIENS SOCIAUX ET ORGANISATIONNELS

Le temps des adultes est structuré autour de multiples pôles d'engagement et de multiples formes d'interactions auxquelles ils participent. Nous n'abordons pas la notion de réseau, car nous choisissons, dans un souci de simplification de la recherche, de contenir l'étude du soutien social perçu dans deux sources d'interactions sociales formelles : le cadre social articulé autour de la famille d'une part, et le cadre organisationnel de travail dont les membres de l'équipe dans d'autre part. Selon Dupont et al. (2015, p.111), une perspective en psychologie de l'éducation (Rimé, 2009 ; Weiss, 1998) considère que l'individu « fonctionne » bien parce qu'il évolue au sein d'un environnement qui le soutient par des actes favorables à l'apprentissage (des conseils, des échanges d'informations, une aide directe, de la sympathie, des encouragements, etc.). Les recherches ont montré que le soutien perçu par l'étudiant dans son environnement social est un prédicteur de sa réussite, de sa persévérance, de son sentiment d'efficacité personnelle. Nous prenons à notre compte l'importance de ce soutien social en l'appliquant aux adultes participant à notre recherche pour l'évaluation de leur engagement psychologique dans la formation. Autrement, quelles influences ont la perception du soutien social et du soutien organisationnel sur l'engagement psychologique en formation ?

7.1. Soutien social

L'objectif dans cette section est de discuter la notion de soutien social, perçu en constatant qu'il n'est pas encore établi une définition consensuelle du concept (Blanchard & al, 1995 ; Buchanan, 1995 ; Caron & Guay, 2005 ; Ducharme, Stevens & Rowat, 1994 ; Heitzmann & Kaplan, 1988 ; Michaëlis, 2012 ; Ruillier, 2010 ; Sarason & al., 1987). Cette notion évolue au gré des reformulations et des orientations théoriques et des disciplines au sein desquelles elle a été théorisée et opérationnalisées (Michaëlis, 2012, p.22). Lin et al. (1979, cités par Michaëlis, 2012, p.23) retiennent que le soutien social est « le soutien accessible à un sujet, à travers les liens sociaux avec d'autres sujets, avec des groupes et l'ensemble de la communauté », et Renaud (1987, p.91) définit le soutien social comme « *le résultat de l'intégration dans différents réseaux qui [lui] fournissent un appui cognitif, normatif, affectif et matériel* ». Le soutien social est également documenté dans les travaux de Malecki et Demaray (2006, pp.376-377) et défini comme « *la perception des conduites de soutien émanant d'individus appartenant au réseau social de la personne et susceptible d'améliorer son fonctionnement cognitif et/ou de le*

protéger contre des situations négatives ». Nous constatons, selon les auteurs, l'existence de types et sources différents de soutiens. Sans être exhaustif, Bruchon-Schweitzer (2002, p.64) définit le soutien social comme « *l'ensemble des perceptions et des représentations d'un individu relatives à la qualité de ses relations interpersonnelles* ». Le soutien dispensé à une personne peut être de divers types : matériel (prêter de l'argent, par exemple), informatif (conseils, suggestions, connaissances), d'estime (rassurer quelqu'un sur ses compétences), émotionnel (réconfort, empathie). Beauregard et Dumont (1996, p.61) constatent que certains auteurs distinguent entre les sources formelles (organisations, services gouvernementaux, agences privées) et des sources informelles (les ami(e)s, de la famille, etc. (Streeter & Franklin (1992). House (1981) propose une typologie de soutien émotionnel, instrumental, informationnel et d'appréciation), alors que Barrera (1981) propose dans sa typologie, l'aide matérielle, l'assistance physique, les interactions intimes, le conseil, la rétroaction et la participation sociale).

Les études ont également retenu deux grandes catégories de soutien social : le soutien structurel et le soutien fonctionnel. Le soutien social structurel représente la quantité de personnes de ressources et la fréquence des interactions avec ces dernières (Wills & Fegan, 2001). Il comprend le niveau d'intégration sociale (l'état matrimonial, l'appartenance à une organisation ou à un regroupement, ainsi que la fréquence des contacts sociaux (Helgeson, 2003). Le soutien social fonctionnel réfère à la qualité des ressources disponibles et à la perception de l'individu concernant l'accomplissement de certaines fonctions par ses proches (Wills & Fegan, 2001). Plusieurs auteurs se sont penchés sur les éléments qui composent le soutien social fonctionnel et retiennent : (1) le soutien émotionnel, en référence aux échanges des émotions vécues par la personne, à la compréhension empathique et aux encouragements, (2) le soutien d'estime, de valorisation personnelle, dans ses croyances, ses habiletés, ses sentiments et ses pensées, (3) le soutien informationnel, sous forme de conseils ou de feedback à propos d'une situation stressante ou difficile et (4) le soutien concret, appelé instrumental ou tangible, l'aide matérielle ou financière et de rendre des services tangibles. Ce soutien émanant de la famille, des ami(e)s et des autres significatifs, serait l'équivalent des sources informelles de soutien. Il n'est pas soumis aux contraintes du soutien formel, s'actualise avec davantage de souplesse (Streeter & Franklin, 1992).

Le concept de soutien social est souvent convoqué pour rendre compte des effets bénéfiques des relations sociales dans le bien-être et la santé (Caron & Guay, 2005, p.16) et la santé mentale

(Bozzini & Tessier, 1985, cités par Beauregard & Dumont, 1996, p.55), dans différents domaines comme la performance académique (Malecki & al., 2006), la réduction des troubles dépressifs (Stice, Ragan & Randall, 2004), le stress professionnel et les problèmes psychologiques en milieu de travail (Viswesvaran, Sanchez & Fisher, 1999).

7.1.1. Dimensionnalité du soutien social

Dans sa multidimensionnalité, le soutien social est exploré à travers (1) Le réseau de soutien, (2) les comportements de soutien et (3) l'appréciation subjective du soutien (Barrera (1986 ; Pierce, Sarason & Sarason, 1996 ; Streeter & Franklin, 1992 ; Vaux, 1988 ; 1992 ; Vaux & al., 1986). Ainsi, les auteurs (Cobb, 1976 ; Cohen & al., 1985 ; Cutrona & Russell, 1990 ; Shaeffer & al., 1981 ; Weiss, 1973) ont élaboré des modèles théoriques multidimensionnelles au travers desquels certains explorent le réseau social, d'autres les sources et les types de soutien, d'autres encore, le soutien social perçu avec parfois un chevauchement entre ces divers aspects (Michaëlis, 2012, p.31). Notre question à cette étape de la recherche, est de savoir quelles perceptions les adultes ont-ils des soutiens de leur familles, ami(e)s et autres significatifs concernant leur engagement psychologique en formation ? La quête de réponse nécessite de mobiliser des outils spécifiques. Beauregard et Dumont (1996) ont répertorié de nombreux outils d'évaluation du soutien social mais Il en existe aujourd'hui près d'une quarantaine (Michaëlis, 2012, p.31) si bien que O'Reilly (1988) et Vaux (1988, 1992) s'interrogent sur les propriétés psychométriques de ces construits. Nous proposons dans le tableau 18 ci-dessous quelques auteurs et les dimensions retenues dans leurs recherches.

Tableau 18 : Dimensions du soutien social, selon les auteurs et la terminologie utilisée

Auteurs	Dimensions	Terminologies
Barrera (1986) Streeter & Franklin (1992)	Le réseau de soutiens	L'intégration sociale, structurale et subjective
	Le soutien reçu	
	La perception de soutiens sociaux	
Vaux (1988, 1992) Vaux& al. (1986)	Les ressources du réseau	Le réseau de soutiens (fonctionnels) et subjectifs
	Les comportements de soutiens	
	L'appréciation de soutiens	
Pierce, Sarason & Sarason (1996)	Le réseau de soutiens	Le réseau de soutiens
	Les relations de soutiens	
	La perception de soutiens sociaux	

Cette critique à l'endroit de ces instruments retient d'une part, que ceux-ci ne permettent pas de démontrer comment ces ressources apportent réellement du soutien social et influencent l'état

de la personne (Barrera, 1986) et d'autre part, les relations identifiées par l'analyse de réseau ne sont pas automatiquement des soutiens (Wellman, 1981 ; Walker, Wasserman & Wellman, 1994). De même, Pierce et al. (1997) ont observé de très faibles corrélations entre la perception du soutien et l'aide objectivement reçue.

Nous avons testé dans la phase exploratoire les différentes échelles selon le type de soutien social évalué, mais nombre de difficultés se sont présentées aux participants avec les autres outils. Les difficultés résident dans la confusion que les sujets ont éprouvé entre la réception, la perception, la disponibilité et la satisfaction du soutien (Ruiller, 2008, 2010). Nous nous sommes alors orienté vers l'échelle multidimensionnelle de soutien social perçu (MSPSS)[23] (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988) qui s'est révélée plus simple et plus accessible aux répondants puisqu'elle permet de procéder à l'évaluation du soutien indépendamment du type de soutien matériel, informationnel ou émotionnel. Le choix de cet instrument s'appuie donc sur la qualité métrologique en relation avec le contexte de recherche.

Le soutien social perçu à la formation est un soutien contextualisé. Il s'agit d'une évaluation subjective affective, cognitive et comportementale des différentes formes de soutiens que perçoit une personne en référence à sa situation d'engagement psychologique en formation. Ce soutien provient de sources diverses (la famille, les ami(e)s et les autres significatifs) appartenant à l'entourage de l'individu et porté sur la disponibilité perçue de cet entourage et la satisfaction que l'individu en retient.

Malgré un fort intérêt pour le rôle qu'assurent les soutiens sociaux lors des événements professionnels que rencontre l'individu, peu d'études les prennent en compte lorsqu'il s'agit de comprendre l'engagement en formation (Vonthron, 2007, p.5). Alors que dans les études sur la santé mentale, le soutien social est tantôt considéré comme une variable tampon ayant un effet protecteur contre les effets du stress et le développement d'une symptomatologie (Cobb, 1976 ; Cohen et Wills, 1985 ; Cutrona et Russell, 1990), tantôt considéré comme une variable fondamentale à l'adaptation avec un effet direct sur la santé et le bien-être (Caron, 1996 ; Cassel, 1976 ; Thoits, 1983). Il est donc possible d'admettre que tels effets puissent exister dans les situations d'engagement en formation. Vonthron et al. (2007, p.5) retiennent qu'en cours de stage la perception de soutiens sociaux disponibles constitue une ressource significative pour affronter les difficultés rencontrées et persister dans la situation formative. Notre présentation

[23]Multidimensional Scale of Perceived Social Support

ne portera que sur le soutien social perçu que nous appliquons à notre recherche et dont nous présentons quelques auteurs et l'opérationnalisation dans le tableau 19 ci-dessous.

Tableau 19 : Quelques outils d'évaluation du soutien social perçu

Outils	Auteurs	Mise en œuvre par …
Le QSSP (Questionnaire de Soutien Social Perçu)	Bruchon-Schweitzer et al. (2001)	Razurel & al. (2011)
Le SSQ (Social Support Questionnaire)	Sarason & al. (1983)	Guénolé (2013)
L'ISEL (Interpersonal Support Evaluation List)	Cohen et Wills (1985)	Ruiller (2008, 2010)
Le MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Social Support)	Zimet & al. (1988)	Akhtar & al. (2010) Nakigudde & al. (2009)

7.1.2. Le soutien social perçu

La notion de « soutien social perçu » est rendue pertinente du fait que seule la personne peut évaluer la qualité des relations sociales et organisationnelles, susceptibles de provenir de diverses sources (parents, ami(e)s, professionnels (Bruchon-Schweitzer, 2008, p.30). Il s'agit de « *l'impact subjectif de l'aide apportée par l'entourage d'un individu et la mesure dans laquelle celui-ci estime que ses besoins et ses attentes sont satisfaits* » (Procidano & al. 1983, cités par Ruiller, 2008, p.4), c'est-à-dire « *l'évaluation cognitive d'une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir d'autrui* » (Barrera, 1981 ; Streeter & Franklin, 1992). « *Cette appréciation regroupe plusieurs dimensions, telles que le sentiment d'avoir suffisamment de soutien, la satisfaction à l'égard du soutien reçu, la perception selon laquelle les besoins de soutien sont comblés, la perception de la disponibilité et de l'adéquation du soutien et, enfin, la confiance que le soutien sera disponible en cas de besoin* » (Barrera, 1986 ; Streeter & Franklin, 1992 ; Vaux, 1992, cités par Beauregard & Dumont, 1996, p.60). Cette évaluation n'est pas une caractéristique objective des relations sociales de l'individu, mais une transaction entre l'individu et l'environnement telle que perçue par l'intéressé (Bruchon-Schweitzer, 2002, citée par Ruiller, 2008, p.4).

7.1.3. La mesure du soutien social perçu

Pour Caron et Guay (2005, p.23), il convient de distinguer trois types de mesure du soutien social perçu : la perception du soutien reçu, la perception de sa disponibilité «

availability » et enfin, la satisfaction du soutien perçu « adequacy ». Nous avons retenu un outil d'évaluation du soutien perçu dont nous rendons compte dans la section suivante.

7.1.4. L'échelle multidimensionnelle du soutien social perçu

Nous avons retenu l'échelle multidimensionnelle du soutien social perçu (MSPSS) de Zimet et al. (1988) pour l'évaluation du soutien social perçu. Cet instrument comprend 12 énoncés dont 4 pour chacune des trois sous-échelles (la famille, les ami(e)s et les autres significatifs, ces derniers représentant des personnes physiquement et affectivement proches, par qui passe une part de la définition propre du sujet et qui se trouvent, pour cette raison, investis d'une importance singulière (Vayre & al., 2011, p.189). Cette échelle est apparue « supportable » dans l'enquête exploratoire par sa simplicité, le nombres réduit des items et la clarté de leur formulation. Le MSPSS (Zimet & al., 1988) présente un indice de consistance interne (alpha de Cronbach) de 0,88 au total des trois sous-échelles dont 0,87 pour la sous-échelle « famille » ; 0,91 pour la sous-échelle « autres significatifs » et 0,85 pour la sous-échelle « ami(e)s ». Cette qualité de consistance interne est également confirmée par nombre d'auteurs (Akhtar & al., 2010 ; Canty-Mitchell & Zimet, 2000 ; Cobb & Xie, 2004, 2015 ; Dahlem & al., 1991 ; Eker, Arkar & Yaldiz, 2000 ; Nakigudde & al., 2009 ; Stewart & al., 2014).

7.2. Le soutien organisationnel

Ce soutien constitue le second volet des soutiens retenus pour explorer l'engagement psychologique des adultes dans cette recherche dans sa dimension perçue. Le soutien organisationnel perçu a été exploré en relation avec les comportements de citoyenneté organisationnelle (Paillé, 2007). Selon Paillé « *Eisenberger et coll. (1986, 1990) ont initialement forgé le concept de soutien organisationnel perçu pour mieux comprendre les mobiles, qui amènent les salariés à s'investir affectivement dans leur organisation* ». Nous le reprenons à notre compte pour explorer l'engagement psychologique en formation.

7.2.1. Le soutien organisationnel perçu

Ce soutien est l'équivalent des sources formelles de soutien (Streeter et Franklin, 1992). Selon Bosset et Bourgeois (2014, p.54), nombre d'auteurs ont exploré les liens existant entre le soutien organisationnel perçu et divers éléments de la formation tandis que d'autres ont

conceptualisé le soutien organisationnel à la formation. Nous nous appuyons sur la théorie du soutien organisationnel perçu à la formation (POS-F) de Bosset et Bourgeois (2014), issue de la théorie d'Eisenberger (1986, 2001, 2002, 2011) proposant deux dimensions de la définition du POS, puisque pour l'heure, il n'existe aucune autre théorie du soutien organisationnel perçu à la formation en dehors du (POS-F) qui semble le plus se rapprocher de ce que nous cherchons en partie à explorer c'est-à-dire la perception du degré auquel l'employé estime que l'organisation se soucie de son bien-être, valorise ses contributions et le soutient dans son engagement en formation. « *Le bien-être se réfère, […] à l'aménagement qui est fait par l'organisation pour donner une place à la formation (financement, aménagement du temps et de la charge de travail, etc.) et à l'accueil réservé à cette dernière. Il comprend également toutes les marques symboliques de reconnaissance qui peuvent, à notre sens, contribuer à la perception d'être soutenu* » (Bosset & Bourgeois, 2014, p.55). Au regard du profil des adultes en formation, il est apparu pertinent d'intégrer dans notre recherche une composante organisationnelle prenant en compte à la fois le rôle joué par l'organisation, à travers la hiérarchie et les collègues. Nombre d'auteurs (Alter, 2011 ; Gatignon-Turnau, 2012 ; Paillé, 2007) retiennent que la théorie du soutien organisationnel (Eisenberger & al., 1986) trouve son origine dans la théorie de l'échange social (Blau, 1964) et la norme de réciprocité (Gouldner, 1960). Ainsi, Le comportement de « don » de l'organisation est apprécié par le salarié, à travers le SOP, défini par Eisenberger et al. (1986, p.501) comme « *comme la manière dont le salarié estime que son organisation prend en compte ses efforts, valorise son investissement personnel et contribue à son bien-être professionnel, au travers de décisions et de politiques de ressources humaines, qui favorisent la qualité de son environnement de travail* ». Lorsqu'il reçoit ce don de l'organisation, le salarié ressent une obligation envers celle-ci, ce qui l'amène à faire un contre-don en retour (« reciprocation »). Eisenberger et al. (1986, 2001, 2002, 2011) et d'autres encore, ont souligné l'importance de la perception du soutien de l'organisation à l'égard des salariés comme susceptible d'influencer ces derniers dans la formation de leurs opinions sur eux-mêmes, sur l'organisation, leurs motivations et leur engagement dans l'organisation et dans différentes activités. Dans ce modèle, plus les employés perçoivent que leur organisation prend en compte leurs attentes, plus ils fournissent des efforts lui permettant d'atteindre ses objectifs (Eisenberger & al., 1986). La littérature empirique fournit des résultats soutenant l'effet bénéfique du soutien organisationnel perçu dans les expériences individuelles au travail dont une augmentation du niveau des performances, une réduction des départs volontaires et des absences au travail de longue durée (Eisenberger & al., 1990, cités par Paillé, 2007, p.350) une

diminution du turnover (Price, 2001, p.607), une réduction des conflits entre le travail et la famille (O'Driscoll, Poelmans, Kalliath, Alen, Cooper & Sanchez, 2003 ; Wallace, 2005, cités par Wuidar & al., 2009). La perception subjective des soutiens sociaux et organisationnels est susceptible de jouer un rôle de facilitation ou d'obstacle à la motivation et à l'engagement de la personne dans ses activités (Vayre, 2007). Dans notre recherche, la formation est très majoritairement sur l'initiative individuelle, et amors, qu'en sera-t-il de la perception des soutiens organisationnels sur l'engagement dans la formation ?

7.2.2. Mesure du soutien organisationnel perçu

Nous avons été confronté au choix d'un instrument de mesure adapté à notre contexte d'étude. Nous avons identifié à travers les travaux doctoraux de Othmane (2011, p.261) nombre d'instruments susceptibles de contribuer à notre quête. Il s'agit de : l'échelle « Perceived Supervisory Support » de Kottke et Sharafinski (1988), l'échelle de mesure du soutien du supérieur hiérarchique relatif au développement de la carrière de Greenhaus et al. (1990), l'échelle Noe et al. (1990) mesurant le rôle du supérieur pour le développement du salarié, l'échelle de la qualité du Leader Member Exchange (LME), développée par Graen et Uh-Bien (1995), l'échelle multidimensionnelle de Tjoskvold et al. (1993) sur le comportement du leadership d'orientation coopérative, compétitive et individualiste, l'échelle de soutien du supérieur (supervisory Support Scale (SSS) de Kidd et Smewing (2001).

Notre choix s'est porté sur l'échelle du soutien organisationnel perçu à la formation (SPOS) de Eisenberger et al. (1986), comprenant 36 items dans sa version d'origine et sa validité psychométrique a été confirmée dans l'étude princeps (1986) avec un alpha de Cronbach de 0,97. Eisenberger et al. (1986, p.502) ont également proposé une version plus courte de 17 items qui été traduite en langue française et épurée à douze items (Dumas, Alis & Campoy, 2004, p.11). Pour cette version courte, le coefficient alpha de Cronbach s'élève à 0.92 (période 1) et 0.93 (période 2). L'analyse factorielle restitue un facteur expliquant 56.20% de la variance (période 1) et 58.20% (période 2). Plus tard, Rhoades et Eisenberger (2002) dans leur méta-analyse, rendent compte d'autres études ayant obtenu une fiabilité de cohérence interne (alpha de Cronbach) au-delà de 0.90.

7.2.3. Le soutien hiérarchique

Pour Rhoades et Eisenberger (2002, p.700), la perception de soutien du superviseur serait *« la perception des employés du degré selon lequel les superviseurs valorisent leurs contributions et se soucient de leur bien-être »*. Aussi, Levinson (1965, cité par Planté, 2011, pp.43-44) soutient qu'une personne évoluant au sein d'une organisation se considère et considère les autres membres comme étant des parties de l'entreprise personnifiée, si bien que les actions entreprises par les membres représentant l'organisation sont perçues comme étant les actions de l'organisation, par conséquent, le soutien du superviseur est associé au soutien de l'organisation globale. Ayant des responsabilités de direction et d'évaluation, l'orientation favorable ou défavorable du soutien du superviseur apparaît comme un indicateur important pour ses subordonnées (Rhoades & Eisenberger, 2002, p.700). Le soutien du supérieur hiérarchique est une forme spécifique et incarnée du soutien organisationnel, susceptible de s'exprimer par « *une dimension émotionnelle, caractérisée par l'écoute et la sympathie, l'intérêt porté à la personne et les signes de reconnaissance qui peuvent lui être apportés, et d'autre part, une dimension instrumentale, sous la forme d'une assistance tangible, d'une aide ou de conseils pour accomplir une mission professionnelle* » (Roger & Othmane, 2013, p.96). Dans le cadre de cette étude, le soutien du supérieur hiérarchique fait référence aux comportements de ce dernier montrant qu'il valorise la contribution de son collaborateur, le soutient par des conseils, « *des prises d'informations sur l'état d'avancement de sa formation, lui proposant des pistes d'organisation et même lui permet l'usage de matériel de l'entreprise (photocopies), et/ou l'autorise à quitter le service plus tôt pour se rendre en formation* »[24]. Ainsi, notre question est de savoir quelles perceptions les adultes ont-ils des soutiens de la hiérarchie sur leur engagement psychologique en formation ?

7.2.4. Le soutien des collègues

En plus de la hiérarchie, un travailleur engagé en formation est susceptible de bénéficier du soutien de ses collègues. Ce soutien peut lui être fourni, sous de multiples formes (Roger & Othmane, 2013, p.96). L'organisation étant un cadre social, l'expression de ce soutien pourrait se manifester, selon différentes formes (House, 1981). Le soutien des collègues est une forme spécifique de soutien organisationnel, tout comme celui qui peut être apporté par la hiérarchie, ces deux types de soutiens organisationnels peuvent être complémentaires. Ces soutiens jouent

[24] Extraits du verbatim des entretiens de l'étude 1 : l'enquête qualitative

un rôle essentiel dans la gestion personnelle des situations de travail et de la formation, en particulier, lorsque les exigences du travail sont élevées et que les collègues acceptent une autre répartition de la charge de travail ou mieux encore, endossent une part de la charge de travail du collègue en formation. Ainsi, notre question est de savoir quelles perceptions les adultes ont-ils des soutiens de leurs collègues sur leur engagement en formation ?

SYNTHESE DU CHAPITRE 7

Malgré l'absence de consensus sur la définition et les difficultés d'opérationnalisation du concept de soutien social, il se dégage un consensus sur sa multidimensionnalité (Barrera 1981, Vaux & al., 1986, 1987, Pierce & al., 1996). Il lui est reconnu une importance dans l'adaptation sociale et la protection contre les événements stressants (Cohen & Wills, 1985). Le soutien social est exploré soit par la structure du réseau social, les comportements sociaux et les appréciations subjectives (Barrera, 1986 ; Bruchon-Schweitzer, 2002 ; Sarason & al., 1987), soit par sa structure : fonctionnelle (soutien reçu) et soutien perçu. La classification de House (1981) a inspiré nombre de recherches et propose quatre types de soutiens : le soutien émotionnel, le soutien informatif, le soutien d'estime et le soutien instrumental, que l'on peut retrouver dans de nombreux contextes de recherche en sciences sociales, notamment dans le cadre organisationnel (Paillé, 2007), dans les dispositifs d'accompagnement à la VAE (Bernaud & al., 2009). Le modèle de soutien social retenu dans cette recherche distingue trois composantes : la famille, les ami(e)s et les autres significatifs, ce qui fait un écho positif avec la définition de Vallerand (2006, cité par Lauzier, Côté & Samson, 2015, p.2) soutenant que « *le soutien social comme étant des « échanges interpersonnels de ressources où une personne en aide une autre, afin de lui permettre de satisfaire ses besoins ou d'atteindre des buts importants* ». Nous avons distingué dans cette recherche, la hiérarchie et les collègues comme deux parties prenantes susceptibles de manifester un soutien différencié à l'égard de la personne engagée en formation.

DEUXIEME PARTIE : ETUDES EMPIRIQUES

La deuxième partie de ce travail de thèse se rapporte à l'expérimentation découlant de notre problématique de la recherche. Elle est structurée en deux études dont la première d'orientation qualitative est exposée dans le chapitre 8. La seconde étude, d'orientation quantitative, est présentée dans le chapitre 9. Ainsi, la synthèse du chapitre 9 permet de rendre compte de l'ensemble des actions réalisées pour l'aboutissement de l'étude quantitative.

CHAPITRE 8 : ETUDE 1 : L'ENQUÊTE QUALITATIVE

Nous présentons la structuration de notre démarche dans le tableau 20 ci-dessous.

Tableau 20 : La chronologie de démarche des étapes et des activités de l'étude qualitative

Etapes	Activités	Périodes
	Démarchesexploratoires	
Recherche exploratoire (entretiens libres)	Cerner le sujet : revue de la littérature, discussions, questionnements, discussions exploratoires, remue-méninges sur les comportements en formation, prise de contact avec les personnes de ressources (enseignants, structures de formation, étudiants, etc.)	De janvier à mars 2014
Décision sur le cadre épistémologique	Cadres sociocognitif, interprétativiste et constructiviste	De novembre à décembre 2014
Choix d'orientation de la recherche	Les aspects peu explorés : l'engagement psychologique des étudiants-travailleurs au Burkina Faso (modalités psychologiques, les motivations, le cadre social et professionnel de l'engagement, la responsabilité de la décision de formation)	De mars à avril 2015
Questions de la recherche exploratoire	Qu'est-ce qui poussent les adultes à aller en formation ? Comment se passe la prise en main de la formation ? Y a-t-il des conditions idéales nécessaires pour suivre la formation ? Y'a-t-il des difficultés qui se révèlent dans la gestion quotidienne de la formation. Qui décident de l'engagement en formation ?	D'avril à mai 2015
Enquête exploratoire non-directive	Réalisation de 10 entretiens d'étudiants-travailleurs	De mai à juillet 2015
Analyse thématique	Contenus des entretiens exploratoires	De novembre à décembre 2015

Etapes	Activités	Périodes
	Démarchesexploratoires	
Catégories thématiques des entretiens exploratoires	Rubriques retenues : (i) L'engagement psychologique en formation se met en place, en s'appuyant sur plusieurs aspects : (ii) les adultes s'engagent en formation pour la formation elle-même d'une part et (iii) et pour la carrière professionnelle, d'autre part. (iiii) Les adultes ont un point de vue sur les soutiens de leur environnement social et organisationnel. (iiiii) Les adultes apparaissent être responsables de leur choix d'engagement en formation.	De janvier à avril 2016
Thématisation du contenu des entretiens exploratoires	Les modalités psychologiques (affective, cognitive et comportementale) de l'engagement en formation, les motivations poussant à la formation, les soutiens sociaux et organisationnels et la responsabilité de la décision de l'engagement en formation	En avril 2016
Conception de la version finale de la grille d'entretien semi-directif	Reduction du nombre de questions, Reformulation des questions, répétition et simulation d'entretien	D'avril à mai 2016
	Enquête finale semi-directive	
Entretiens semi-directifs	Réalisation de 27 entretiens semi-directifs auprès d'étudiants-travailleurs	De mai à octobre 2016
Retranscription	Retranscription des entretiens et vérification	De juin à mars 2017
Analyse de contenu	Analyse de contenu, découverte et formation progressive à la connaissance de l'outil Alceste	De mars à aout 2017
Traitement du corpus	Réalisation de l'analyse de contenu automatique avec le logiciel Alceste	De février à avril 2018
Résultats de l'analyse automatique de contenu	Constats, interprétation et discussions	D'avril à juillet 2018

8.1. Problématique de la recherche

« *Faire de la recherche qualitative est une façon de regarder la réalité sociale* » (Kohn & Christiaens, p.68). Les méthodes de recherches qualitatives couvrent une série de techniques de collecte et d'analyse de données (Mucchielli, 2011), « *Elles visent à comprendre les expériences personnelles et à expliquer certains (aspects de) phénomènes sociaux* ». La démarche qualitative a été convoquée dans cette étude et d'abord, utilisée dans une visée exploratoire, en vue de la construction du questionnaire et du choix du mode de passation. Le discours recueilli, lors de la pré-enquête, permet tout d'abord, de « capter » le vocabulaire et les expressions des personnes enquêtées et de s'approcher au plus près de leur univers linguistique. Il aide aussi à détecter des incompréhensions face à l'emploi de certains termes qui sont équivoques comme l'expression « conditions de travail » (Dietrich, Loison & Roupnel, p.212). Grâce à la connaissance « qualitative » qu'acquiert ainsi le chercheur, le questionnaire est mieux adapté aux personnes enquêtées et au phénomène étudié. (Dietrich, Loison & Roupnel, 2012, p.212). C'est aussi la connaissance acquise sur le terrain, les observations menées et les entretiens réalisés auprès de la population étudiée qui permettent au chercheur de choisir un mode de passation du questionnaire qui soit le plus en adéquation avec son objet de recherche et avec les caractéristiques des personnes enquêtées (Dietrich, Loison & Roupnel, p.212).

La recherche qualitative permet d'étudier les situations, en étant le plus proche possible du contexte des acteurs, de comprendre ou d'interpréter la signification que ces acteurs attribuent à leurs expériences (Creswell, 2007 ; Denzin & Lincoln, 2005*)*. Pour Dumez (2013, p.30), elle « *s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent. Elle s'appuie sur le discours de ces acteurs, leurs intentions (le « pourquoi » de l'action), les modalités de leurs actions et de leurs interactions (le « comment » de l'action)* ». Dans notre cas d'étude, nous y avons fait recours, afin d'explorer les dimensions de l'engagement psychologique en formation, les motivations (de formation et de carrière) et la perception des soutiens sociaux, organisationnels et celle de la perception d'autonomie. Les aspects subjectifs de leur vécu ont pu être explicités, ainsi que les éléments contextuels qui viennent influencer leurs expériences. Ce qui permet une « *description grossière », et la compréhension ancrée dans le terrain et en profondeur de l'objet de l'enquête* » (Kohn & Christiaens, p.69).

8.1.1. Objectif de la recherche

Toute recherche psychologique débute par la construction d'un objet de recherche, à partir d'un sujet spécifique qui, une fois défini, oriente sur le choix de la/des méthodes d'enquête adaptée à répondre à sa problématique (Heinich, 2006, p.15). Notre objectif étant de recueillir ce que disent les participants de leur engagement psychologique en relation avec les soutiens sociaux et organisationnels dans lesquels ils s'inscrivent.

Il s'agit de mettre en évidence l'existence (i) de « mondes lexicaux » différenciés relatives à l'engagement psychologique en formation : (ii) aux motivations de formation, (iii) aux motivations de carrière, (iiii) la perception de soutien social et le (iiiii) soutien organisationnel de ces adultes. Cela permettrait de mieux cerner les types d'engagements dont rendent compte les adultes en formation, notamment, l'attachement à la formation, les difficultés qu'ils rencontrent et les adaptations qu'ils opèrent. Cela permettra de proposer des modalités d'organisation des enseignements et d'accompagnements spécifiques de ce public, afin de favoriser l'efficacité des programmes de formation pour ce public et des modalités de soutiens recherchées, eu égard aux caractéristiques de leur engagement.

L'objectif de cette recherche qualitative est également de nous assurer de la pertinence de notre modèle, de nous permettre de saisir autant que possible l'objet de la recherche et de préparer la phase quantitative, sachant que les méthodes qualitatives se voient souvent reprocher un risque de subjectivité et des résultats difficilement généralisables (Zgoulli-Swalhi, 2014). Les interrogations soulevées plus haut, nous ont conduit à formuler les questions de recherche suivantes.

8.1.2. Questions de la recherche

Les adultes, objet de cette recherche, sont des étudiants un peu plus âgés que ceux de la formation initiale avec des responsabilités professionnelles et sociales, accaparés par des activités et contraintes multiples inhérentes à leurs diverses appartenances sociales et organisationnelles. Que révèle le contenu de leur discours sur l'engagement psychologique, les motivations de formation et de carrière, les soutiens sociaux et organisationnels perçus ? Autrement dit, les classes issues des analyses d'Alceste, sont-elles des classes de « mondes lexicaux » différenciés relatives aux dimensions de l'engagement psychologique optimal, aux

motivations de formation et de carrière, aux perceptions de soutiens sociaux, de soutiens organisationnels ?

8.1.3. Hypothèsesde la recherche

Selon le modèle multidimensionnel l'engagement a un caractère dynamique, évolutif et cyclique (Brault-Labbé & Dubé, 2009 ; Jodoin, 2000), « *les trois composantes ne sont pas toujours activées au même moment et ne sont pas toujours présentes avec la même intensité dans l'engagement de l'individu* » (Brault-Labbé & al., 2009, p.121). Etant donné que la classification hiérarchique descendante permet de mettre en lumière différentes classes ou « mondes lexicaux » ou univers thématiques (Arnoult, 2015, p.296) présents dans le corpus sur l'objet étudié, nous postulons dans la première hypothèse (H1), l'existence de trois « mondes lexicaux » différenciés relatifs aux trois dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement psychologique.

Les motifs de formation sont pluriels (Carré, 2001). Nous comprenons par motivation économico-financière, tout ce qui renvoie aux motifs économiques au sens de Carré (2001) et Kéré (2013) et aux préoccupations matérielles, alors que les motivations psychosociales renvoient aux contenus socioaffectifs, identitaires et personnels (Carré, 2001 ; Knowles, 1984; Donaldson & Graham, 1999 ; Merrill, 2001, cités par Bourgeois & al., 2009) et d'image sociale (Beogo, 2014). Les motivations professionnelles renvoient aux contenus professionnels, vocationnels, opératoires professionnels (Carré, 2001), de renforcement des compétences professionnelles et d'évolution de la carrière (Beogo, 2014). Nous postulons dans la deuxième hypothèse (H2), l'existence de trois « mondes lexicaux » différenciés de motivations économico-financières, psychosociales et professionnelles.

Nous soutenions dans la troisième hypothèse (H3) l'existence de trois « mondes lexicaux » différenciées relatives aux trois sources de soutiens sociaux perçus (la famille, les ami(e)s et les autres significatifs). Nous soutenons enfin dans la quatrième hypothèse (H4) l'existence de deux « mondes lexicaux » différenciés relatifs aux deux sources de soutiens organisationnels (de la hiérarchie et des collègues). Nous proposons dans le tableau 21 ci-dessous, le récapitulatif des hypothèses de l'étude qualitative.

Tableau 21 : Récapitulatif des hypothèses de l'étude qualitative

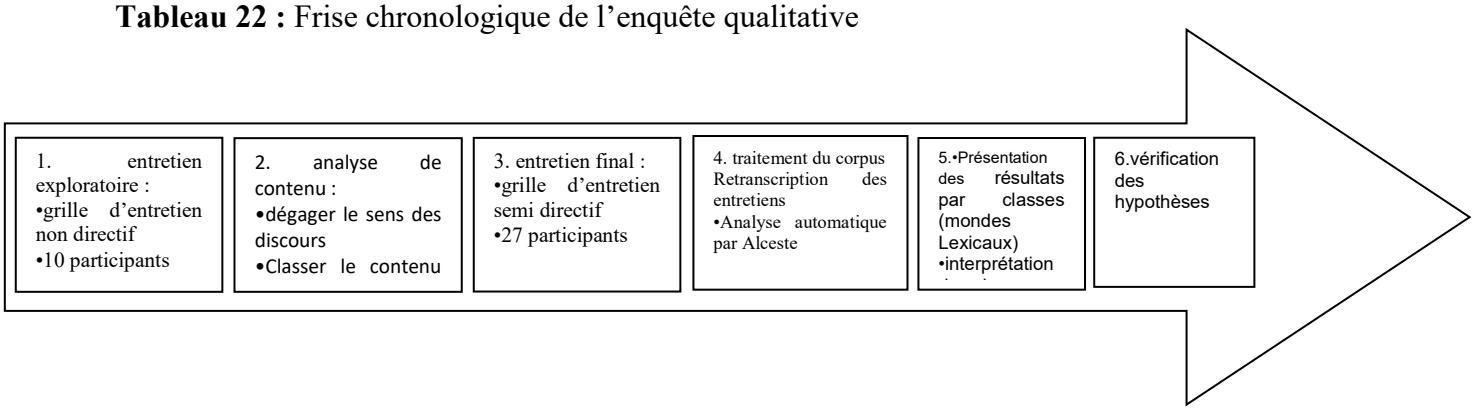
Les classes issues de la CDH d'Alceste sont des « mondes lexicaux » différenciés	
(Hypothèse 1) d'engagement psychologique	(i) affectif
	(ii) cognitif
	(iii) comportemental
(Hypothèse 2) de motivations	(i) économico-financières
	(ii) psychosociales
	(iii) professionnelles
(Hypothèse 3) de soutien social perçu	(i) soutien social perçu de la famille
	(ii) d'absence de soutien social perçu des amis
	(iii) des autres significatifs
(Hypothèse 4) de soutien organisationnel perçu	(i) soutien organisationnel perçu de la hiérarchie
	(ii) de soutien organisationnel perçu des collègues

8.1.4. Méthodologie

Nous adoptons pour l'exploration de cette problématique, une approche qualitative visant l'accès aux opinions des personnes sur des sujets qui nous intéressent. Il s'est agi de vérifier dans les discours des locuteurs, l'existence de « mondes lexicaux » qui confirment ou infirment nos hypothèses de recherche. « *Lorsque l'objectif de la recherche est d'analyser finement des discours afin de recueillir des avis, des expériences, des difficultés, des raisonnements et d'en extraire des résultats exploitables, afin de proposer des recommandations, le chercheur ne peut se contenter d'analyser ses propres notes ou des grilles d'analyses succinctes, présentant uniquement les thèmes évoqués, de manière récurrente* » (Wolff, Burkhardt & de la Garza, 2005, p.255). Nous avons donc procédé à des entretiens directs et enregistrés, avec l'accord des participants, ce qui a permis de vérifier la compréhension des questions, la qualité des formulations et reformulations des questions et leur pertinence, et l'adhésion des répondants, dans une perspective de correction pour l'élaboration de la version finale du guide d'entretien. Nous soumettons, par la suite, les contenus discursifs

de ces adultes à une analyse : automatique de contenu, avec l'appui du logiciel Alceste. Nous présentons dans le tableau 22 ci-dessous, la frise chronologique de l'enquête qualitative.

Tableau 22 : Frise chronologique de l'enquête qualitative



8.2. Déroulement de l'étude qualitative exploratoire

8.2.1. Les participants à l'entretien exploratoire

L'échantillon de l'entretien exploratoire est constitué de dix (10) adultes dont six (6) femmes et quatre (4) hommes. Ils financent leur formation sur fonds propres et exercent dans les secteurs d'activités différents. Aucun changement d'entreprise n'est intervenu dans leur parcours professionnel, depuis le premier emploi et seule une femme a changé une fois d'emploi. (Tableau 23 ci-dessous). Le contact avec ces personnes s'est fait, grâce à des collègues enseignants et des étudiants. Le critère de sélection fut la disponibilité et la volonté de participation. Le but n'était pas la constitution d'un échantillon représentatifs mais plutôt de collecter un ensemble d'informations sur le sujet de la recherche. Nous les avons rencontrées personnellement, selon leur disponibilité, pour présenter l'objectif de l'étude et procéder à l'interview.

Tableau 23 : Données signalétiques de la population d'enquête de la phase exploratoire

Code	Profession	CSP	Sexe	Age*	Niveau de la formation en cours	Ancienneté dans la formation*	Ancienneté professionnelle *	Nombre d'enfants à charge
1	Communication	AM	F	37	Master 1	2	9	2
2	Comptabilité	C	F	31	Master2	3	8	3
3	Protection sociale	AM	H	41	Master 1	2	15	4
4	Protection sociale	AM	F	35	Master2	3	7	3
5	Protection sociale	C	F	42	Master 2	3	10	3
6	GRH	AM	F	34	Licence	2	6	3
7	GRH	AM	F	40	Licence	2	13	3
8	GRH	AM	H	37	Master 1	2	9	2
9	Informatique	AM	H	33	Master 2	2	12	2
10	Informatique	AM	H	43	Licence	2	13	4
Moyenne*				37.3		2.3	10.2	2.9

*En nombre d'années

C=cadre, AM=agent de maîtrise, GRH=gestion des ressources humaines

8.2.2. L'enquête exploratoire

Pour Quivy et Van Campenhoudt (2006) « *les entretiens exploratoires n'ont pas pour fonction de vérifier des hypothèses ni de recueillir ou d'analyser des données précises mais bien d'ouvrir des pistes de réflexion, d'élargir les horizons de lecture et de les préciser, de prendre conscience des dimensions et des aspects d'un problème auxquels le chercheur n'aurait sans doute pas pensé spontanément. Ils permettent aussi de ne pas se lancer dans des faux problèmes, produits inconscients de nos préjugés et prénotions* », ce qui va dans le sens de Blanchet et Gotman, (1992, p.43) selon lesquels « *Les entretiens exploratoires ont pour fonction de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément, et de compléter les pistes de travail suggérées par ses lectures* ».

8.2.3. Le guide de l'entretien exploratoire

Cet entretien est utilisé en parallèle ou dans la suite des premières lectures pour mettre au jour la problématique et définir de manière plus précise, l'objet de l'étude. Les principes de cet entretien portent sur son ouverture et la liberté d'expression sur le mode d'une conversation « naturelle » de la personne interviewée sur les questions générales proposées par le chercheur qui explore le terrain et la population de la recherche, apprend à se repérer dans l'univers global de ce qui l'intéresse. Cet entretien sert de ballon d'essai, permet de voir les questions les plus pertinentes, les thèmes récurrents évoqués par l'enquêté et ce qui l'intéresse le plus, ce dont il parle le plus. Il peut servir également à établir des contacts et développer son réseau de relations pour la poursuite de la recherche.

8.2.4. Les entretiens non-directifs exploratoires

« *L'entretien non-directif constitue un moyen privilégié de faire émerger des représentations, appréciations et jugements* » (Tiberghien-Bovy (ex. Leclercq), 2006, p.93), il a pour but de récolter le maximum d'informations auprès des personnes interviewées. Ces entretiens ont été conduits, de mai à juillet 2015 et ont fait l'objet d'un enregistrement audio avec l'accord préalable des personnes. Nous avons choisi d'effectuer des entretiens individuels, puisque nous interrogions les personnes sur des problématiques assez intimes, susceptibles d'engager une certaine image de soi. Ces entrevues se sont déroulées soit dans les locaux de l'université, soit sur le lieu de travail et à chaque fois, à l'écart des bruits environnants. La durée des entretiens variant de 37 à 45 minutes environ, sans qu'il y ait une limite de temps déterminé. De plus, le nombre d'entretiens n'ayant pas été fixé préalablement, mais arrêté, lorsqu'il nous a semblé que la succession des entretiens n'apportait pas de contenu nouveau, prenant en compte le principe de saturation que Bertaux (1980, p.205, cité par Olivero, 2013, p.38) définit comme *« le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens, le chercheur ou l'équipe a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête »*.

8.2.5. Résultats des entretiens exploratoires

Ces entretiens exploratoires ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. Nous avons procédé à plusieurs lectures de l'ensemble des dix entretiens du corpus, afin de relever tous les éléments saillants des discours. Nous avons ensuite, réalisé une recherche générale pour établir les thématiques apparaissant dans les entretiens et proposé dans le tableau 24 ci-dessous.

A cette étape, le chercheur n'avait pas d'hypothèses préalables sur les thèmes qui ressortiraient de la collecte des données. Nous proposons, ci-dessous, dans les tableaux 24 et 25, les thématiques extraites des entretiens exploratoires.

Tableau 24 : Les thématiques développées par les participants de l'entretien exploratoire

Code	Profession	CSP	Genre	Age (ans)	Thèmes évoqués (Nous utilisons les mots des interviewés)
1	Communication	AM	F	37	Les revenus (salaires), la recherche de connaissances et de compétences, obligation de formation, la carrière professionnelle, la famille, la performance dans l'entreprise. L'évolution professionnelle, les difficultés de financement de la formation, difficultés de concilier le travail, la famille et la formation, absence de temps pour respirer, obligation de réussite, difficultés intellectuelle, l'incompréhension de certaines personnes,
2	Comptabilité	C	F	31	Le salaire, la recherche de connaissances, l'ouverture sur l'avenir, la motivation, la carrière professionnelle, la famille, l'entreprise. L'évolution professionnelle, la disparition des temps de loisirs, l'incompréhension de certaines personnes, l'absence d'encouragement de certaines personnes, l'entreprise n'est pas informée, formation sur fonds propres
3	Protection sociale	AM	H	41	Préparer l'avenir ; le plaisir d'apprendre, la maîtrise du poste de travail, le salaire, se protéger du chômage, donner l'exemple aux autres, progresser professionnellement, peur de l'échec dans la formation, moins présente dans la famille, changement de réseaux d'amis, moins de loisirs, être utile aux autres, difficultés de coordination école-travail-famille, l'absence d'encouragement de certaines personnes, éviter de rester au bas de l'échelle professionnelle
4	Protection sociale	AM	F	35	L'élévation intellectuelle, améliorer ses compétences faire comme les collègues, se mettre à niveau, améliorer le salaire, changer de poste de travail, difficultés, fierté de soi-même, la joie d'apprendre du nouveau, déception du constat que certaines personnes assimilent la formation à une perte de temps et d'argent, encouragements de l'entreprise
5	Protection sociale	C	F	42	Besoin d'apprendre, besoin d'évolution professionnelle, approfondissement des connaissances, se préparer pour les opportunités futures, être à l'aise au travail, montrer l'importance de la formation aux enfants, soutien de l'époux

6	GRH	AM	F	34	Amour du métier, Besoin d'apprendre, besoin d'évolution professionnelle, nécessité d'approfondissement des connaissances, difficultés financières, accompagnement de la famille, réduction du temps, réduction des loisirs, insécurité des revenus de la famille, l'adhésion des collègues et de la hiérarchique de la décision à l'idée de la formation ; réduction du temps personnel, réduction des loisirs, réorientation des revenus de la famille
7	GRH	AM	F	40	Amour du métier, réactualiser ses connaissances, finaliser le parcours de formation, recherche de l'adhésion des collègues et de la hiérarchique à la décision, d'engagement, Les difficultés de conciliation de l'engagement en formation avec les autres activités sociales et professionnelles
8	GRH	AM	H	37	Booster la carrière, sortir de la routine professionnelle, décision personnelle, information de l'épouse, absence d'aide financière de l'Etat pour la formation, discrétion en entreprise sur la formation, préparer l'avenir des enfants
9	Informatique	AM	H	33	Parachever la formation, se mettre au diapason, corriger un retard de parcours de formation universitaire, décision imposée à la famille, des dépenses financières supplémentaires
10	Informatique	AM	H	43	Améliorer le salaire, se mettre à niveau, ne pas se faire dépasser par les autres au travail, décision personnelle, formation assimilée à une perte de temps et d'argent par certaines personnes, non participation aux événements sociaux, soutien complaisance de la hiérarchie

Tableau 25 : Thèmes principaux retenus des entretiens exploratoires

N° d'ordre*	Thèmes principaux retenus
1	Les justifications de la décision d'aller en formation
2	Les modalités de l'engagement en formation
3	Les motivations pour la formation
4	Les motivations pour la carrière
5	Les soutiens sociaux et familiaux de la formation
6	Les soutiens de l'entreprise à la formation
7	Les encouragements des collègues et de la hiérarchie de la décision d'aller en formation
8	Les difficultés de conciliation de la formation avec les autres activités sociales et professionnelles
9	La réorganisation des emplois du temps sociaux et professionnels
10	Les plaisirs obtenus par la formation
11	Les difficultés à suivre la formation
12	Le besoin d'une organisation pour concilier la formation avec les autres responsabilités

* le numéro d'ordre n'est pas hiérarchique.

Cette recherche exploratoire a permis aux interviewés d'exposer des données culturelles, sociales et familiales et des difficultés multiples dont certaines sont spécifiques aux femmes. Au niveau intellectuel et cognitif, certains adultes ont déclaré avoir le sentiment d'être dépassés par la masse de travail à fournir, la difficulté à mener un travail personnel d'écriture et de recherche, à respecter certaines exigences de l'enseignement supérieur, etc. Au niveau personnel et familial se révèlent de craintes de ne pas être à la hauteur, la peur de l'échec et un ébranlement de la confiance en soi. Il apparaît parfois que l'engagement en formation a fait naître une source de tensions familiales : la personne a l'impression de ne pas être comprise par son épouse/époux, d'où parfois, ce « déchirement » entre la famille et les études et le sentiment d'isolement social surtout pour les femmes. Au niveau de la conciliation de la vie professionnelle et des études : Les horaires de travail sont apparus lourds, sans compter la pression des supérieurs hiérarchiques qui ne facilitent pas toujours les choses en donnant souvent l'impression de mettre les bâtons dans les roues. En somme, leur engagement en formation nécessite un effort cognitif, physique, une organisation rigoureuse des priorités et laisse peu de temps aux loisirs, aux activités sociales et à la détente comme auparavant.

Selon Cosnefroy (2010, p.13), s'engager dans une activité a un coût, puisque, c'est renoncer à d'autres activités également tentantes. Plusieurs buts sont ainsi en compétition pour capter les ressources attentionnelles, de sorte qu'il est en permanence nécessaire d'arbitrer entre des

activités concurrentes et de trouver des réponses adaptées pour protéger l'intention d'apprendre et ainsi maintenir la priorité sur l'activité en cours (Corno, 1986 ; Eccles, 2005 ; Lens & Vansteenkiste, 2008, cités par Cosnefroy, 2010, p.13). L'obstacle à l'engagement dans la formation professionnelle peut-être constitué de la confrontation aux difficultés de toutes sortes et plus ou moins imprévues. Surmonter ces obstacles requiert des efforts, un surcroît, d'énergie et d'attention nécessaires à l'identification des erreurs, leur analyse et la recherche de nouvelles procédures plus performantes. A cela, il y a aussi la lutte contre le découragement et la tentation de baisser les bras qui peuvent naître de l'expérience de la difficulté. Cet effort fait appel à des ressources métacognitives et des ressources motivationnelles (Cosnefroy, 2010, p.13). Tout apprenant est ainsi confronté à un double problème : se mettre au travail et y rester (Corno, 2001, cité par Cosnefroy, 2010, p.18).

Cette perspective qui a retenu notre attention sera approfondie dans cette recherche, en posant la question des influences des motivations de formation, des motivations de carrière d'une part, et des perceptions de soutiens sociaux et organisationnels d'autre part sur les « mondes lexicaux » de l'engagement psychologique en formation de cette population dans son parcours de formation.

8.3. L'entretien final

Les précautions déontologiques d'usage et de confidentialité étaient prises et annoncées aux personnes avant le début de chaque entretien. Les interviewés ne devaient surtout pas connaître nos hypothèses de recherche et nos objectifs, mais avoir une idée vague du sujet de la recherche afin d'éviter les phénomènes de désirabilité sociale, toujours possibles dans une relation sociale. Nous avions l'objectif d'effectuer une trentaine d'entretiens, mais le seuil de saturation sémantique était atteint, dès le 25e entretien, dans la mesure où les deux autres suivants n'ont pas apporté de nouvelles informations par rapport aux précédents entretiens.

8.3.1. Le guide d'entretien final

Ce guide a été élaboré, à l'issue des 10 entretiens exploratoires, de l'analyse thématique et lexicale et des discussions avec les personnes rencontrées.

Le guide d'entretien (Annexe 1) n'est qu'un repère dans la conduite de l'entretien, il n'est en aucun cas, une liste de questions figées, ni un déroulé dont il faudrait respecter la chronologie. Il est susceptible d'évoluer par son ouverture, favorisant l'émergence de nouvelles données, notamment par des reformulations des questions et l'usage des relances. C'est donc en relation

avec les objectifs de la recherche et de notre problématique qu'à été élaborée la version finale du guide d'entretien comprenant trois grandes rubriques : (i) sur les motivations de formation et motivations de carrière), (ii) l'engagement psychologique en formation et (iii) les soutiens sociaux et organisationnels perçus comme succinctement, présenté dans l'annexe 1 (Guide d'entretien final). A la fin de l'entretien, une fiche, à remplir sur place, permettait le recueil de données sociodémographiques.

8.3.2. Les participants à l'entretien final

Les 27 personnes de la phase finale de notre étude ont été retenues grâce à notre réseau professionnel et du fait de leur disponibilité et leur volonté à participer à la recherche. Cet échantillon n'a donc pas vocation à représenter l'ensemble des spécificités des travailleurs en formation, aucun critère d'âge, de situation matrimoniale, d'option de formation, de projet, etc. n'a été utilisé. Nous ne cherchons pas à garantir une généralisation des résultats, mais plutôt à découvrir des pistes de réflexion nouvelles (Notais & al., 2007). Les données sociodémographiques sont recueillies à partir d'une fiche remise à la personne à la fin de l'entretien. Les vingt-sept (27) personnes dont 14 femmes (51.90%) et 13 hommes (48.10%) disposent d'une moyenne d'âge de 37.63 ans (ET=7.19), inscrites en deuxième année de Master (n=21 ; 77.80%), en première année de Master (n=4 ; 14.80%) et en année de Licence (n=2 ; 7.40%) en thèse de Doctorat (n=1,00%), et dans les différentes universités publiques et privées et instituts de formations du Burkina Faso[25], dans les filières de communication (n=9 ; 33.30%), psychologie (n=6 ; 22.20%), GRH (n=4 ; 14.80%), sciences de l'éducation (n=3 ; 11.10%), santé (n=2 ; 7.40%), sociologie (n=2 ; 7.40%) et économie (n=1 ; 3.70%). Une grande majorité des personnes (n=16 ; 59.30%) finance la formation exclusivement sur fonds propres tandis qu'une minorité la finance sur fonds propres et l'appui de la famille (n=6 ; 22.20%) et d'autres minorités le font sur fonds propres, avec l'appui de l'époux (n=1 ; 3.70%), et une prise en charge entière par la famille (n=1 ; 3.70%), et par l'époux (n=2 ; 7.40%). La situation matrimoniale retient 19 personnes mariées (70.40%), 7 célibataires (25.90%) et une personne vit maritalement (3.70%).

Presque à part égale, la répartition par type d'employeur est de 14 personnes pour le secteur public (51.90%) et 13 personnes (48.10%) pour le secteur privé. La catégorisation socioprofessionnelle indique 15 cadres (55.60%), 8 agents de maîtrise (29.60%) et 4 agents

[25]Les universités : Ouaga 1 Pr JKZ, Ouaga 2, Koudougou, ISIG/Aube Nouvelle de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, l'institut ISPP et l'école nationale de la santé (ENS)

d'exécution (14.80%). Les autres données sociodémographiques complémentaires sont fournies dans le tableau 26 ci-dessous.

Tableau 26 : Données sociodémographiques complémentaires des participants à l'entretien final semi-directif

Indicateur	Nombre années de formation	Ancienneté professionnelle	Nombre de changements d'entreprise	Nombre de changements de poste	Nombre d'enfants à charge
Moyenne	2.41	9.44	1	1.78	2.33
ET	0.84	5.70	1.38	1.64	1.59
Minimum	1	4	0	0	0
Maximum	5	26	5	7	8

8.3.3. L'entretien final semi-directif

L'entretien semi-directif, parce qu'il permet le recueil de contenu de discours sur un sujet particulier, nous est apparu un outil de recherche pertinent pour progresser dans notre quête, puisqu'il permet d'orienter la discussion sur les thématiques de l'enquête, tout en laissant une grande liberté d'expression à l'interviewé. Il peut être considéré comme une « improvisation réglée » (Bourdieu, 1980), à cause de la singularité de chaque situation d'entretien qui nécessite des ajustements, afin de produire les effets escomptés (Massuyeau, 2009, p.41). Nous avons retenu l'entretien semi-directif, malgré la part de subjectivité qu'il peut drainer, mais également du fait que seules les personnes concernées peuvent parler valablement de leur engagement (Hughes, cité par Dubar et Demazière, 1997, p.51)

Le dessein de l'entretien *« est de révéler la logique d'une action, son principe de fonctionnement, il fait apparaître les processus et les comment »* (Blanchet & Gotman, 2001, p.41). Il est recommandé comme un outil de recherche permettant de mettre en exergue les représentations et les opinions individuelles. De ce fait, l'entretien permet « *d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoirs sociaux, des systèmes de valeurs et normes…) ou encore, d'étudier le fait de parole lui-même (analyse des structures discursives, des phénomènes depersuasion, argumentation…* » (Blanchet, 1985, p.1).

8.3.4. Transcription des verbatims

Les enregistrements audios ont été ensuite retranscrits en texte dans leur intégralité et, de ce fait, comportent parfois des constructions de phrases peu orthodoxes, des répétitions, des hésitations souvent caractéristiques du langage oral. (Tics de langage (« bien », « en tout cas »**,** les « euh » « bah »). Nous avons transcrit les paroles avec les arrêts (…), les silences […], les répétitions dans les discours et en conservant la syntaxe en l'état, même avec les fautes, toujours en retenant le contenu manifeste. Nous avons volontairement, exclu les rires, soupirs, hésitations, bâillement, ton de la voix, la position du corps, des gestes, des mains ou tous les autres indicateurs qui ne nous sont pas parus importants par rapport à l'objet de notre recherche. Une transcription est une interprétation d'une situation de recueil d'informations et porte en elle une certaine perte (volontaire ou non) d'informations qui doit être le moins préjudiciable à l'objet de notre recherche. A la fin des retranscriptions, pour les trois personnes qui l'avaient souhaité, nous avons renvoyé la trace écrite avec l'élément audio correspondant pour valider le contenu, elles ont fait l'objet d'une vérification partielle ou totale et des corrections nécessaires. Les autres enquêtés (24 personnes) n'avaient pas d'exigence en la matière et nous avaient fait confiance. Nous disposons de plus de 21 heures d'enregistrement audio, soit 367 pages de texte.

8. 4. L'analyse de contenu

« La lecture de l'analyse du contenu des communications n'est pas ou n'est pas seulement, une lecture au « pied de la lettre » mais la mise à jour d'un sens au second degré. […], au travers de signifiants ou de signifiés […] d'atteindre d'autres « signifiés », de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc. » (Bardin, 1989, p.46). Cette acception concède que l'analyse de contenu « *sert à analyser des textes, c'est-à-dire des écrits ou des paroles enregistrées et transcrites* » (Henry & Moscovici, 1968, p.36).
En tant qu'approche qualitative, lorsque le chercheur y recourt, il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il [le chercheur] est en contact ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé (Poisson, p.371).

8. 4.1. L'analyse automatique de contenu

« *La difficulté de l'analyse qualitative réside dans le manque de standardisation et l'absence d'un ensemble universel de procédures claires qui s'adaptent à chaque type de données et*

pourraient être appliquées presque automatiquement » (Kohn & Christiaens, 2014, p.71), et pour Krief et Zardet (2013, pp.222-223), « … les logiciels peuvent apporter une aide non négligeable à l'organisation et au traitement des données », et pour nous spécifiquement, contrebalancer le manque de ressources humaines nécessaires à conduire une analyse thématique manuelle. Nous avons donc, fait appel à une démarche d'analyse automatique à l'aide du logiciel Alceste (Analyse de lexèmes cooccurrents dans un ensemble de segments de textes) que nous présenterons dans les pages suivantes.

Nous avons choisi de recourir au logiciel Alceste (version 2018_Education) pour analyser les données recueillies, lors des entretiens et conforter notre démarche d'analyse de contenu thématique.

8.4.1.1. Le logiciel Alceste

On assiste, en France et ailleurs dans le monde, dans le champ des sciences humaines et sociales, à une explosion de l'utilisation de logiciels,[26] ayant pour objet d'assister les chercheurs dans l'analyse des textes et des discours (Guilbert, 2014, p.1). Ces logiciels ayant gagné en en notoriété et en fiabilité, « *ils mettent à la disposition du chercheur de nombreux outils, en plus des décomptes d'occurrences* », de nombreux calculs statistiques, figures et graphiques très éclairants qui sont autant de contributions qui complètent ces outils (Guilbert, 2014, pp.4-5). L'outil informatique propose au chercheur des pistes de réflexion, ce qui constitue une évolution indéniable, un plus et un moyen supplémentaire d'accéder à la fois au sens et à la réalité des phénomènes observés (Guilbert, 2014, p.4). Au nombre de ces outils, nous faisons appel à Alceste, logiciel conçu par Max Reinert (1986) à partir des travaux du mathématicien Jean-Paul Benzécri (1973, 1981) et commercialisé par la société IMAGE. Ce logiciel s'inscrit dans une démarche d'analyse de données textuelles où la statistique textuelle est la méthodologie qui vise à découvrir l'information essentielle contenue dans un texte.

Contrairement à la méthodologie employée, lors d'une analyse thématique simple (Bardin, 1977), qui consiste à catégoriser les thèmes présents dans un discours, Alceste permet « *d'objectiver les intuitions que l'on peut avoir vis-à-vis d'un corpus, tout en mettant en évidence certains aspects qu'une analyse manuelle ne relèverait, sans doute pas* » (Delavigne, 2003, p.1), et apparaît adapté à l'analyse de contenu. Selon Bronckart (1996, cité par Gallo et Laügt,

[26] Exemples : Cordial, Winbrill, Alceste, Hyperbase, Tropes, Lexico…

2008, p.2), « *l'utilisation opportuniste des ressources logicielles vise à améliorer la pertinence des résultats du traitement par rapport au « feuilleté textuel » du sens qui peut être attribué à tout discours* ». L'avantage des productions lexicométriques fournies par Alceste *« tient au fait, qu'en sortant de la linéarité du texte, le regard porté sur le corpus est différent »* (Delavigne, 2003, p.3). Cet outil est notamment utilisé dans les travaux sur les représentations sociales (Geka & Dargentas, 2010 ; Kmiec & Roland-Lévy, 2014 ; Negura, 2016 ; Roussiau & Bonardi, 2001 ; Viaud, 1996, 2000, 2003).

Lorsqu'un chercheur désire analyser des verbalisations pour conduire une analyse fine d'un discours dans l'objectif d'en extraire des informations nouvelles ou d'explorer un nouveau champ d'investigation, le discours doit être étudié de manière rigoureuse et nécessite une retranscription (Wolff, Burkhardt & de la Garza, 2005, p.260). Le corpus retranscrit peut être analysé soit « manuellement » par une analyse thématique (recherche de thèmes évoqués par rapport à une grille préalablement élaborée, mais cela met d'emblée en jeu la subjectivité de l'analyste, soit nécessiter le recours à un logiciel d'analyse textuelle ou d'analyse de discours, en connaissant les limites et les implications d'un tel choix. Aussi, la charge que représente l'analyse de contenu thématique au sens de Bardin (1977) en rend la réalisation difficile, dès lors que le discours analysé excède une certaine taille (Wolff & al., 2005, p.260). Notre corpus représente un certain volume à manipuler et aurait nécessité la participation de plusieurs codeurs et des discussions sur les points litigieux avec d'autres spécialistes en sciences humaines et sociales, ressources dont nous ne disposons pas. Nous étions conscients de la nécessité d'une formation, tant au niveau des principes de fonctionnement d'Alceste qu'au niveau de l'utilisation des statistiques et de l'interprétation des résultats fournis. C'est fort de toutes ces considérations que nous avons fait le choix de recourir au logiciel Alceste.

8.4.1.1.1. Les principes d'Alceste

« *L'analyse assistée par le programme Alceste permet donc de mieux repérer les univers de références auxquels se rapportent les interviewés, d'en évaluer le poids respectif et de reconstruire les logiques subjectives, à travers lesquelles ils appréhendent leur expérience* » (Doublet, 2006, p.104). L'objectif étant la quantification d'un texte pour l'extraction des structures les plus signifiantes (Bangali, 2011, p.142). Alceste propose une méthode d'analyse complétement automatique qui vise à faire émerger des mondes lexicaux et nécessite que le corpus proposé présente une certaine cohérence thématique, son principe étant de comparer les

distributions des vocables au sein d'un corpus (Delavigne, 2003, p.1). Le logiciel accepte en entrée un corpus textuel brut qu'il soumet à une série d'opérations :

Lors d'une première étape, Alceste reconnaît les UCI (unités de contexte initiales) et les mots « étoilés » (c'est-à-dire les variables) choisies par l'analyste. Il découpe le corpus en formes, procède à une catégorisation et une lemmatisation (Delavigne, 2003, p.1), « *consistant à regrouper l'ensemble des formes susceptibles d'appartenir à une même famille morphologique, quelles que soient leur catégorie syntaxique et classe, par exemple sous la même forme présente+ : présenter, présent, présentation, présentable, présentée, présentait, etc.* » (Delavigne, 2003, p.2).

La deuxième étape constitue la principale étape de calcul. Alceste découpe les UCI en UCE (unités de contexte élémentaires), qui correspondent à peu près à des phrases, sous réserve de contenir un nombre suffisant de formes analysables en vue du traitement statistique, un minimum de 10 formes analysables étant nécessaire et peut être paramétrées dans le logiciel (Geka & Dargentas, 2010). Les signes de ponctuation (points et virgules) notamment participent de la construction des UCE.

La principale opération est une classification descendante hiérarchique (CDH) qui répartit les UCE en classes sur la base du contenu lexical de chaque UCE en rapprochant les UCE contenant les mêmes formes lexicales. (Delavigne, 2003, p.3). Il s'agit, selon (Reinert, 2004, cité par Gallo & al., 2008, p.2), « *d'une procédure statistique aveugle qui optimise la répartition des U.C.E. en fonction des cooccurrences des formes qu'elles contiennent* ». Le logiciel met en évidence les principaux « mondes lexicaux » du corpus, c'est-à-dire des ensembles de mots particulièrement associés à une classe. Chaque classe est caractérisée par un contexte lexical qui correspond aux formes qui sont surreprésentées dans les UCE de la classe, mesurée à l'aide d'un test khi2.

A la troisième étape, Alceste fournit, pour chaque classe, un « profil » constitué d'une liste des mots les plus significatifs, les unités de contexte les plus significatives, les cotextes caractéristiques des classes et les concordances. Alceste procède également à une Analyse factorielle des correspondances (AFC), opération permettant, à l'aide d'un calcul de Chi2, de rendre compte des relations d'attraction ou d'éloignement qu'entretiennent entre elles les classes et les formes et met en évidence les termes les plus représentatifs d'une classe donnée. (Delavigne, 2003, p.1). Cette étape révèle également des UCE non classées, celles dont le vocabulaire est trop dispersé entre les différents contextes.

A la quatrième étape, pour le travail d'interprétation, Alceste fournit un compte-rendu d'analyse sous forme de fichier, contenant la répartition des UCE sous forme d'une arborescence dans laquelle les classes sont désignées par des numéros, les contextes lexicaux associés, ainsi que la classification ascendante hiérarchique (CAH) de chaque contexte, permettant de visualiser les proximités lexicales effectives dans le texte initial. (Gallo & al., 2008, p.2). Les classes de mots doivent ensuite, faire l'objet d'une interprétation qui dépend des objectifs de l'analyse.

D'autres résultats lexicométriques sont également fournis à partir des formes segmentées dont un dictionnaire des formes analysées, un dictionnaire des formes réduites avec leur affectation à chaque classe et leur distribution, une liste des hapax[27] du corpus, des dendrogrammes qui visualisent les liens que les formes d'une même classe entretiennent entre elles, un profil des classes en fonction des absences significatives, un profil des classes en fonction des présences significatives, une carte correspondant à l'analyse factorielle des correspondances (Delavigne, 2003, pp.3-4).

8.5. Les corpus d'étude

Alceste propose une analyse lexicométrique à partir de matériaux textuels de plusieurs types comme des textes de littérature (Reinert, 2000), des textes de loi (Gallo & al., 2008), documents-clés de la vie d'une structure (Salameh Bchara, Dubruc & Berger-Douce, 2016) ou des transcriptions d'entretiens (Dalud-Vincent, 2011 ; Leroux, 2015 ; Musson, 2015). Pour une utilisation pertinente du logiciel, il est nécessaire que le corpus présente une certaine homogénéité thématique et qu'il soit d'une taille suffisamment importante pour permettre des calculs statistiques significatifs. Dans cette étude, le corpus se compose du contenu des 27 entretiens de 247 pages, au total réparti comme indiqué dans le tableau 27 ci-dessous.

[27]Mot ou expression qui n'apparaît qu'une seule fois dans un corpus analysé.

Tableau 27 : Caractéristiques du corpus de l'étude qualitative

Les sous-corpus de l'étude qualitative	Nombre de pages	Nombre de mots
La dimension affective de l'engagement	41	9642
La dimension cognitive de l'engagement	53	17288
La dimension comportementale de l'engagement	69	11925
Les motivations de formation et de carrière	29	9687
La perception du soutien social	28	8469
La perception du soutien organisationnel	27	10271

Ce corpus ne contient que les dire des enquêtés, il a été retranscrit le plus fidèlement possible, sans correction des propos des enquêtés, les manifestations paralinguistiques étant exclus (les silences, les sourires, les rires, les mouvements de bras de l'enquêté, etc.), tout comme les questions posées par l'enquêteur. Les commentaires de fin entretien portant sur la recherche en général et qui n'étaient pas à proprement parler en lien avec les questions posées n'ont pas été retenus dans le corpus, leur importance ne pouvait pas être mise sur le même niveau que les paroles dites (Dalud-Vincent, 2011, p.21). Nous avons également utilisé des « tirets bas » dans certains mots composés pour caractériser des mots ou des groupes de mots à traiter comme des formes singulières (Bart, 2011, p.182).

Dans le souci d'obtenir un traitement, aussi large que possible du corpus et la possibilité d'émergence d'un maximum de « mondes lexicaux » qui correspondent pour nous à des thématiques, nous avons opté pour la méthode de classification simple, contrairement à la classification double qui est généralement recommandée[28]. Les 27 UCI représentant le nombre de personnes interviewées, est identifiée par une ligne étoilée comprenant trois variables, afin de qualifier le profil de chaque entretien, en commençant par le numéro d'ordre dont S_1 pour le premier sujet interviewé, Sexe_F pour le sujet de sexe féminin et Age_38 pour désigner les 38 ans de la personne.

8.6. Les résultats des traitements réalisés par Alceste

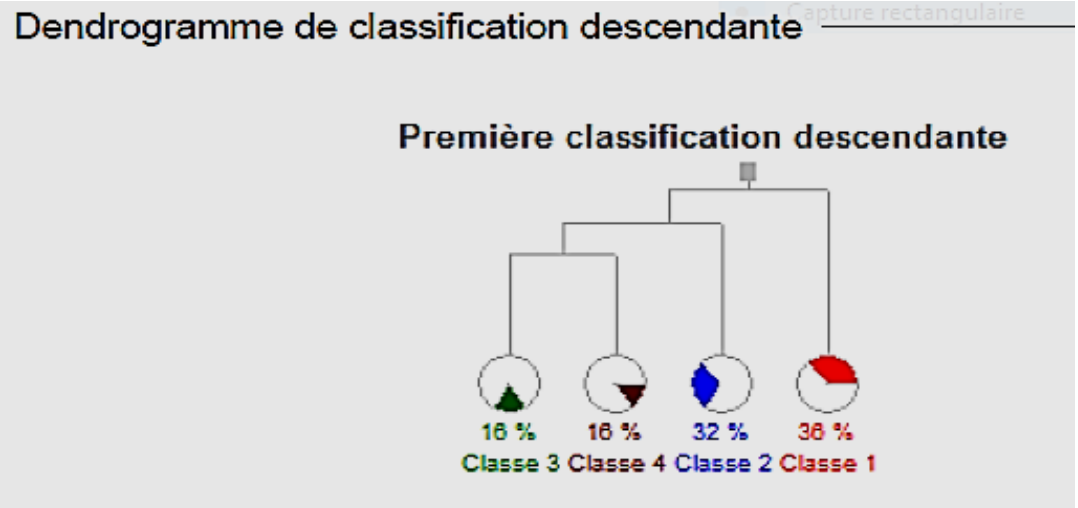
[28]Par convention, la CDH doit classer au moins 70 % des UCE du corpus pour considérer que les classes obtenues sont stables.

Pour l'interprétation des différentes classes, nous nous appuyons sur (i) les unités textuelles les plus représentatives de chaque classe fournie par Alceste avec la valeur de khi2, (ii) le contenu des unités textuelles issues du découpage opéré par Alceste, (iii) un retour dans le corpus de départ, lorsque cela est nécessaire à lever une ambiguïté éventuelle. Ainsi, ce sont les variables les plus fortement impliquées dans la classe et les individus les plus représentatifs qui participent à l'interprétation de la classe.

8.6.1. Sur la dimension affective de l'engagement psychologique

Alceste a reconnu et classé 212, soit 93% des unités classées[29], réparties en 4 classes stables comprenant au minimum 29 unités textuelles par classe. La CDH effectuée par Alceste propose une répartition du corpus en quatre classes de discours proposées dans les figures 1 et 2 ci-dessous.

Figure 1 : Dendrogramme des classes stables de la dimension affective de l'engagement

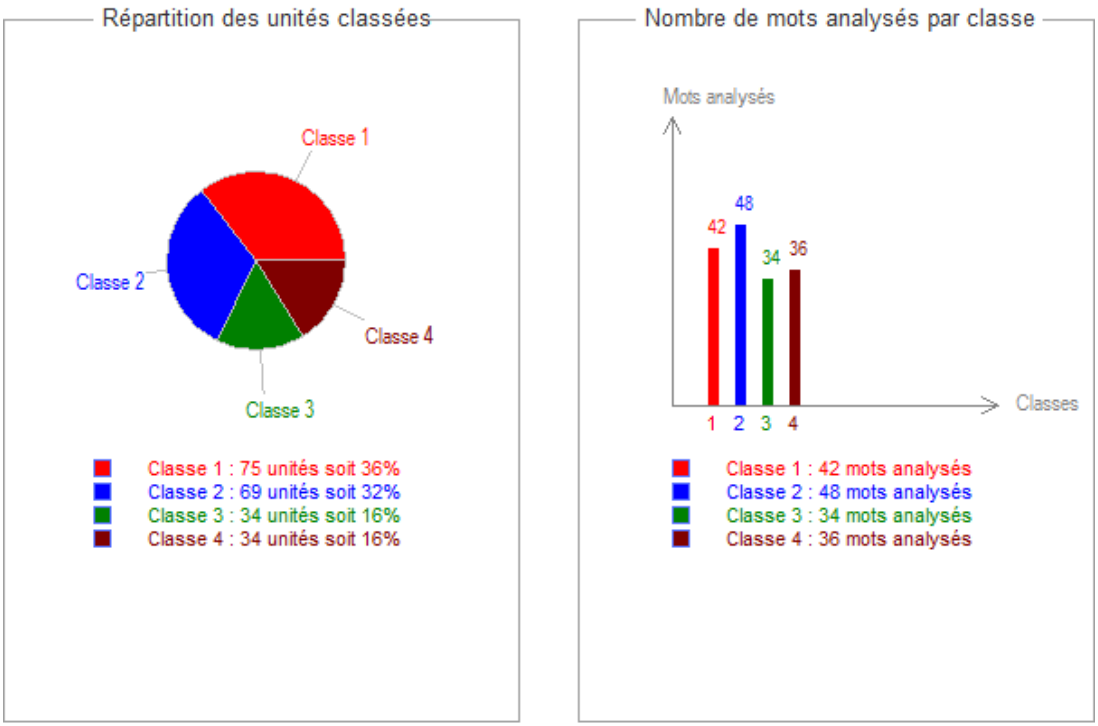


Source : logiciel Alceste

La classification descendante hiérarchique de ce corpus donne la répartition de classe suivant la figure 2 ci-dessous.

[29]7% unités textuelles non classées ne sont pas prises en compte dans les résultats des analyses

Figure 2 : Répartition des UCE classées et nombre de mots analysés par classe de la dimension affective



Source : logiciel Alceste

Eléments significatifs des classes de la dimension affective de l'engagement psychologique

La classe 1

Elle est la plus spécifique, c'est la première à s'être détachée de la classification, son vocabulaire est plus riche et homogène, elle représente 36% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que relation, étudiant, administration, enseigner, bonne, etc. (Figure 3 : résultats des classes, avec les présences et les absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension affective). Les individus les plus représentatifs de cette classe

sont : Individu N°22 (Sexe_F Age_37) et individu N°6 (Sexe_F Age_26). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 1 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 2.

Unité textuelle n° 41 Khi2 = 24 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « monde lexical » affectif)

comme tout le (monde) est adulte, tout le (monde) sait pourquoi il est la, (l) (ambiance) en (classe) est (bonne) (entre) nous, les (etudiants) ont presque (tous) les (numeros) les uns des (autres),

Unité textuelle n° 42 Khi2 = 23 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « monde lexical » affectif)

on peut (appeler) les (camarades) (quand) on ne comprend (pas) (quelque-chose) (ou) (lorsqu) on s est (absente), donc, les (relations) (sont) (bonnes) (entre) (etudiants) (et) (avec) les (enseignants).

Unité textuelle n° 54 Khi2 = 22 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » affectif)

dans (l) (ensemble), nous (avons) de (bonnes) (relations) (entre) nous (etudiants) (et) (aussi) (avec) les (enseignants), je suis (satisfaite), il (n) y a rien a (dire) de mauvais de ce (cote) la, il-y-a beaucoup qui font le (meme) metier que moi,

Unité textuelle n° 46 Khi2 = 19 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et affectif)

les (etudiants) (travaillent) (ensemble) (quand) c est necessaire, moi j ai les (numeros) les uns des (autres), donc, je trouve que les (relations) (sont) (bonnes) (entre) (etudiants) (et) (avec) les (enseignants).

Unité textuelle n° 69 Khi2 = 17 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (« mondes lexicaux » affectif et comportemental)

J ai de (bonnes) (relations) (avec) (tous) les (autres) (etudiants), de ce (cote) la ca va vraiment, on est trop (amis) (meme), donc on (travaille) (ensemble) pour les devoirs de (groupe) (et) les exercices qu on nous (donne) a faire.

Interprétation de la classe 1 de la dimension affective de l'engagement psychologique

L'observation des unités de contexte spécifiques de la classe 1et du contenu de discours des individus N°22 et N°6, les plus représentatifs de cette classe, montrent un discours sur centré sur les liens affectifs, de bonnes relations de travail et de camaraderie entre les étudiants d'une part, et entre les étudiants, les enseignants et l'administration, d'autre part la classe. Cette

classe se résume à l'expression d'un contenu d'engagement affectivo-comportemental entre les adultes d'une part et leur intérêt pour les contenus de la formation.

La classe 2

Elle se détache ensuite avec 32% des unités textuelles classées, ses mots le plus significatifs sont : formation, professionnel, peine, fait, penser, convenir, etc. (Figure 3 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension affective). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°4 (Sexe_M Age_31), individu N°14 (Sexe_M Age_47), individu N°15 (Sexe_F Age_42) et individu N°9 (Sexe_M Age_49). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 2 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 3.

Unité textuelle n° 96 Khi2 = 20 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée au « monde lexical » affectif)
ca (correspond) (bien), (parce) (qu) il-y-a des (personnes) (avant) moi (qui) (ont) (fait) (cette) meme (formation) et (qui) (ont) pu avoir les (concours) (professionnels) facilement, donc, je-pense (que) ca (va)
Unité textuelle n° 60 Khi2 = 19 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée au « monde lexical » affectif)
(C) (est) (cette) (formation) (qui) (correspond) le (mieux) a (mon) profil et a mes envies de (connaissances). il n (est) pas possible de (rester) au meme poste sans (evolution) (professionnelle) et sans (formation) pendant (toute) sa (carriere), donc, il fallait renouveler mes competences pour (permettre) (d) (evoluer) (vers) les postes superieurs.
Unité textuelle n° 28 Khi2 = 13 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée au « monde lexical » affectif)
(oui), (si) on (est) la c (est) (que) (cette) (formation) (etait) vraiment (necessaire) (sinon) ca se voit tout-Tout de- suite et on s ennuierait, (ce-qui) n (est) pas le (cas). avec (cette) (formation), je-pense (que) ca (va) (me) (permettre) de (progresser) dans (mon) (parcours) (professionnel), c (est) aussi une des raisons (qui) (m) (ont) pousse a le faire parce-que ca (facilite) l (evolution) (professionnelle).
Unité textuelle n° 130 Khi2 = 12 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée au « monde lexical » affectif)
(oui), comme je vous l (ai) dit, (bien) sur, (sinon) comment (j) aurai (fait) seulement avec (mon) (bac), donc (cette) (formation) et (tout) (ce-que) (j) (ai) (avant) en (etait) (necessaire).
Unité textuelle n° 44 Khi2 = 11 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée au « monde lexical » affectif)
je-pense (que) (j) (ai) vraiment (bien) (fait) de (m) (inscrire). je ne (sais) pas (si) je (suis) (bien) placee pour vraiment (apprecier) (toute) la (formation), mais moi, je (suis) (contente) (d) etre la.

Interprétation de la classe 2 de la dimension affective de l'engagement psychologique

L'observation des unités de contexte spécifiques à la classe 2 et au contenu de discours des individus N°4, N°14, N°15 et N°9, les plus représentatifs de cette classe, montrent un discours faisant référence d'une part, à l'expression de la dimension affective liée à la pratique de la formation et aux contenus de formation, et d'autre part, aux bénéfices escomptés d'évolution personnelle et professionnelle par le biais de la formation.

La classe 3

La classe 3 représente 16% des unités textuelles classées et ses mots significatifs sont : rechercher, action, net, lecture, difficile, trouver, etc. (Figure 3 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension affective). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°19 (Sexe_F Age_28), individu N°21 (Sexe_F Age_43) et individu N°2 (Sexe_M Age_38). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 3 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 4.

Unité textuelle n° 155 Khi2 = 27 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée au « monde lexical » comportemental)
(pour) (moi) les (activites) dans le cadre d une formation (s) articulent autour de la (recherche), des (lectures), des investigations (sur) le (net), des (devoirs) et (exposes) a (faire) et (exercices) et (parfois) meme des sorties de terrain, voila.
Unité textuelle n° 84 Khi2 = 18 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental, cognitif et affectif)
Comme (c) est une formation (toutes) les (activites) tournent autour des cours, des (livres) des (recherches) (sur) le (net) des (devoirs) a (faire), des (lectures), (exposes), etc. donc (c) est interessant (pour) se former correctement de bien (faire) tout ça. et (c) est une formation diplomante donc (c) est (tres) serieux sans oublier qu il-y-a un memoire a produire a la fin.
Unité textuelle n° 124 Khi2 = 16 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28(affectée aux « mondes lexicaux» cognitif et affectif)
J aime bien (toutes) les (activites) de la formation, (il) (faut) (etre) aux cours, (c) est la partie la (plus) (difficile) avec le boulot ou (on) ne peut pas (s) absenter, (difficiles) aussi les (lectures) a (faire) et (parfois) les (documents) a (trouver) (en) (bibliotheques).
Unité textuelle n° 65 Khi2 = 14 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47(affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
(pour) les (activites) le (plus) important ce sont les cours et les (lectures) et (exercices) a (faire) (pour) (etre) (toujours) au niveau d avancement des cours, (mais) souvent ce n est pas simple, (difficile) quoi!
Unité textuelle n° 118 Khi2 = 14 Individu n° 18 S_18 Sexe_M Age_40(affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)

(pour) les (activites) (c) est (surtout) de la (recherche) (sur) le (net), de la (lecture) de (documents) photocopies que (nous) partageons souvent entre (nous) etudiants. Je n ai pas (vraiment) de (livres), ça coute (cher) et (il) n (y) (en) a pas (toujours) dans les librairies. il-y-a aussi les cours tous les jours, ce n est pas facile avec le boulot.

Interprétation de la classe 3 de la dimension affective de l'engagement psychologique

L'observation des unités de contexte spécifiques de la classe 3 et du contenu de discours des individus N°19, N°21 et N°2, les plus représentatifs de cette classe, montrent des références relatives aux dimensions affective, cognitive et comportementale et épistémique, caractéristiques l'engagement dans les activités de formation.

La classe 4

La classe 4 représente 16% des unités textuelles avec comme mots significatifs comme contenu, apprendre, chose, pratique, programme, aimer, etc. (Figure 3 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension affective). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°25 (Sexe_F Age_34), individu N°8 (Sexe_M Age_46). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 4 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 5.

Unité textuelle n° 3 Khi2 = 23 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée au « monde lexical » affectif)

sur les (contenus) de (ma) formation, (je) (dirai) que (c'-est) insuffisant, voyant que (c'-est) un (master) 2, (je) me (disais) peut-etre qu'on (pouvait) peut-etre (apprendre) d'autres (choses). Moi (je) (voyais) (plutot) la (pratique) que les (cours) litteraires. (donc), (je) ne sais pas si l' universite (pouvait) peut-etre revoir le (programme) en ameliorant un peu avec d' autres (matieres) ou bien d' autres formations (pratiques).

Unité textuelle n° 26 Khi2 = 15 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée au « monde lexical » cognitif)

nous avons (recu) le (programme) de formation au debut mais j ai deja oublie tout ce qu (il-y-a) dedans et sur les (differents) (modules), le (programme) est lourd et il faut bosser (a) flux tendu, si (tu) (attends) des jours pour revoir (tes) (cours),

Unité textuelle n° 135 Khi2 = 14 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » affectif)

(J) ai (beaucoup) (appris) aussi sur le (contenu) des (cours), (je) n imaginais pas que pour la communication il faillait aborder tous (ces) (modules) (dans) tous (ces) domaines: economie, (droit), psychologie, histoire des relations internationales, (etc).

Unité textuelle n° 170 Khi2 = 13 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

(donc), j ai (beaucoup) (a) (apprendre), (je) dormais tard tres souvent pour lire et au-fur-et-a-mesure avec les lectures surtout et la bibliographie des (differents) (cours) (je) suis arrivee (a) me (mettre) (dans) le bain.

Unité textuelle n° 85 Khi2 = 12 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)

Cette formation nous oblige (a) reviser, analyser nos croyances et (pratiques) professionnelles, ce-qui est une bonne (chose), c est aussi pour (ca) qu on est la. jusqu a-present tout ce-que nous avons (vu) est (interessant), (je) suppose que ceux qui ont fait le (programme) ont fait en sorte que ce (soit) un vrai (niveau) (master) au (niveau) du (contenu).

Interprétation de la classe 4 de la dimension affective de l'engagement psychologique

L'observation des unités de contexte spécifiques de la classe 4 et du contenu de discours des individus N°25 et N°8, les plus représentatifs de cette classe, font référence aux dimensions affectives et cognitives liées aux contenus de formations.

Figure 3 : Résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension affective

Niveau de pertinence : 93%

Après l'analyse par Alceste, on obtient 4 classes soit 93% des unités textuelles classées. Chaque classe est numérotée et coloriée en fonction de son ordre d'apparition dans la classification. Ci-dessous les classes, la liste des mots significatifs de chacune des classes ainsi que leur Khi2.

3 — Classe 3 | 4 — Classe 4 | 2 — Classe 2 | 1 — Classe 1

Liste des mots significatifs pour chacune des classes avec leur coefficient d'association Khi2

Présence	Khi2	Présence	Khi2	Présence	Khi2	Présence	Khi2
recherche	59	contenu	43	formation	41	*relation*	*46*
action	36	apprendre	34	professionn	15	etudiant	36
net	32	chose	28	peine	14	administrat	29
lecture	32	pratique	28	fait	12	enseigner	28
difficile	29	programme	26	penser	11	bonne	26
trouver	28	aimer	19	convenir	11	classe	25
faire	24	droit	16	parcours	11	travail	22
livre	21	matiere	16	responsa	11	ensemble	17
universit	13	different	16	connaissan	11	donner	15
part	9	theori	15	valoir	9	camarade	15
personnel	9	moduler	13	evoluer	9	problem	14
devoir+	7	decouvrir	11	evolutif	9	monde	13
exposer	7	voir	8	inscrire	9	appeler	13
exercice	7	apporter	7	reconnaitre	8	dire+	12
depart	6	attendre	7	rester	7	satisfait	10
impression	6	cours	6	content	7	absent	9
chose	5	mettre	5	apprecier	7	ambian	9
bibliotheque	5	former	4	progresser	7	groupe	7
cours	4	fonctionner	4	correspondr	7	numero	7
document	4	interessant	4	prive	6	tellement	7

Absence	Khi2	Absence	Khi2	Absence	Khi2	Absence	Khi2
voir	-5	etudiant	-9	cours	-22	formation	-61
bonne	-4	temps	-4	*relation*	*-17*	professionn	-16
relation	*-4*	action	-4	etudiant	-10	apprendre	-13
classe	-3	classe	-3	chose	-9	recherche	-13
travail	-3	travail	-3	enseigner	-9	contenu	-11

Source : logiciel Alceste

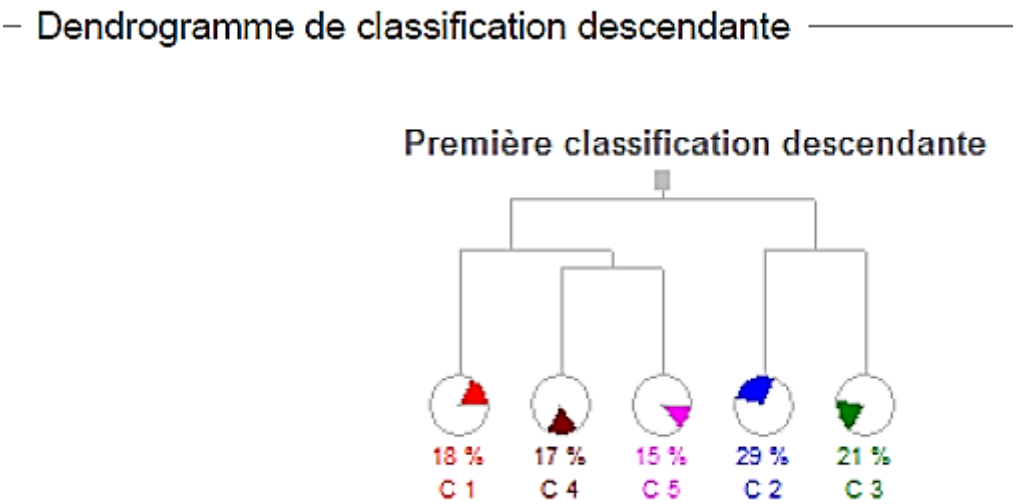
Interprétation générale des classes de la dimension affective

Les éléments significatifs des quatre classes ne sont pas spécifiques, comme le montrent l'arbre de classification (Figure 3 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension affective). Les quatre classes expriment principalement les liens affectifs entre les différentes parties prenantes à la formation, et par rapport aux contenus de formation. Les personnes manifestent de l'intérêt et de la volonté d'appropriation des contenus et programmes d'enseignement pratiques de qualité, nécessaires à l'engagement psychologique. Elles expriment l'importance de la formation dans l'évolution professionnelle et la carrière avec parfois les difficultés d'accès aux outils opérationnels de la formation.

8.6.2. Sur la dimension cognitive de l'engagement psychologique

Alceste a reconnu et classé 351 UCE, soit 93.96%[30], et a retenu cinq classes stables comprenant au minimum 48 unités textuelles par classe. La CDH propose une répartition du corpus en cinq classes de discours proposées dans les figures 4 et 5 ci-dessous.

Figure 4 : Dendrogramme des classes stables de la dimension cognitive

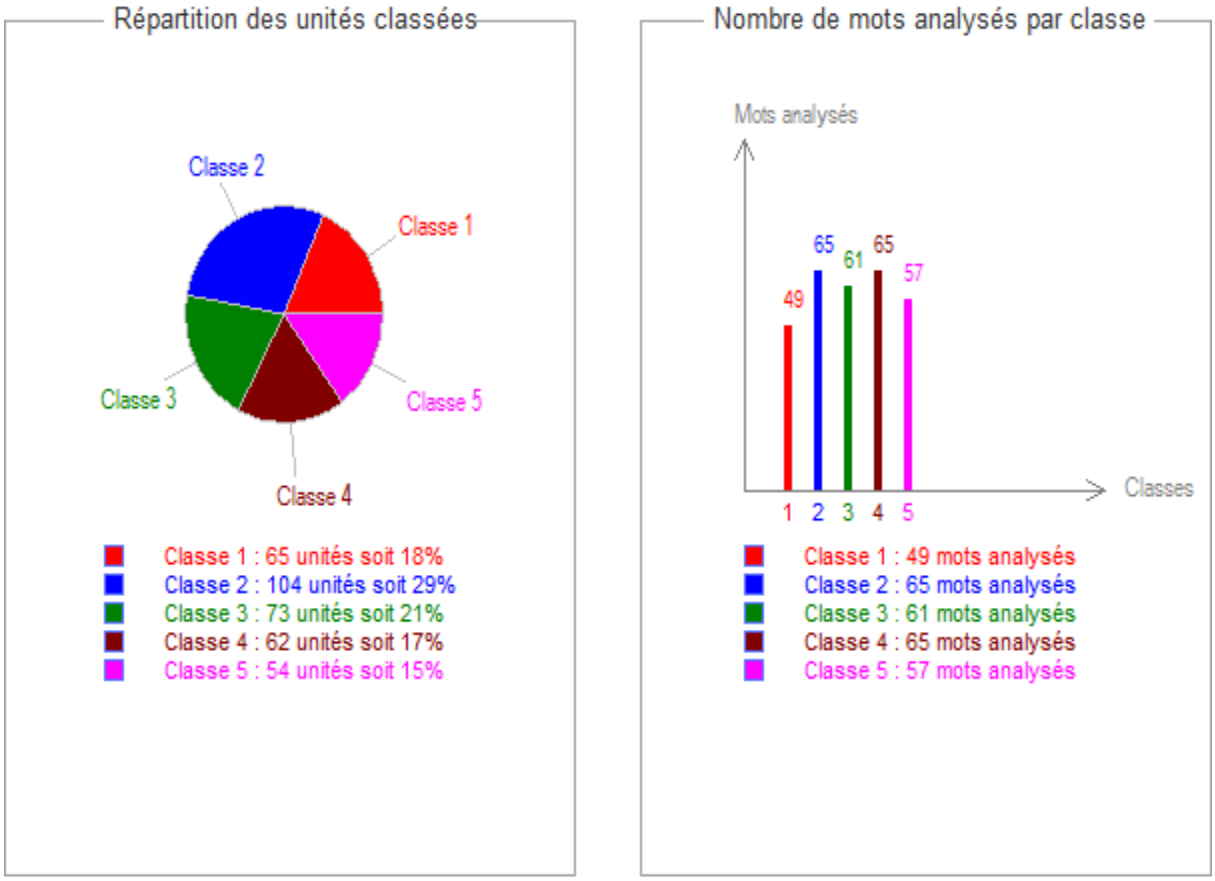


Source : logiciel Alceste

La classification descendante hiérarchique de ce corpus donne la répartition des classes suivant la figure 5 ci-dessous.

[30]6% des UCE ne sont pas classées et sont rejetées, elles ne sont pas prises en compte dans les analyses.

Figure 5 : Répartition des unités classées et nombre de mots analysés par classe de la dimension cognitive



Source : logiciel Alceste

Eléments significatifs des classes de la dimension cognitive de l'engagement psychologique

La classe 1

Elle est la plus spécifique, c'est la première à s'être détachée dans l'arbre de

classification, son vocabulaire est le plus homogène, elle représente 18% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que : positif, aspect, négatif, apprendre, projet, etc. (Figure 6 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension cognitive). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°14 (Sexe_M Age_47), individu N°13 (Sexe_F Age_27) et individu N°7 (Sexe_F Age_28). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 1 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 6.

Unité textuelle n°81 Khi2 = 43 Individu n°7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
(oui), (il-y-a) des (aspects) (positifs) dans la formation (parce) (c) (est) (toi) qui as (decide) de t (inscrire), (normalement) tu (sais) pourquoi tu (es) alle la-bas, et tu (apprends) des (choses) qui t (interessent) et cela (peut) permettre de realiser un (projet), et de-toute-facon,
Unité textuelle n° 108 Khi2 = 27 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée au « mondes lexicaux cognitif et comportemental)
les (aspects) (positifs), ca (c) (est) (oui) tout-de-suite (parce) ce sont des (connaissances) (qu) on (acquiert), des (competences) qui se developpent, (etc). on rencontre (d) autres professionnels, ce-qui n (est) pas mal pour echanger sur nos (manieres) (d) exercer notre (metier) et chacun (sait) pourquoi il (est) venu en formation.
Unité textuelle n° 169 Khi2 = 26 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée au « mondes lexicaux cognitif et comportemental)
quand j etais sur place ici (c) etait encore (facile), (mais), avec ouahigouya qui s ajoute, donc, ca (devient) vraiment plus complique. A l universite, la formation c'-est un systeme presentiel et il faut (etre) permanemment la, (normalement) alors (que), bon, de l' autre (cote), mon (emploi) c'-est dans un (projet) (ou) la (presence) (est) comptee par-rapport a la (performance), l evaluation annuelle.
Unité textuelle n° 250 Khi2 = 24 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée au « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(oui), j estime (qu) (il-y-a) des (aspects) (positifs), (c) (est) le signe (que) la (personne) a un (projet), quelque-chose qui (est) (important) a ses yeux et (qu) elle va essayer de (reussir) pour (son) (metier), (son) entreprise et (son) propre developpement,
Unité textuelle n° 156 Khi2 = 23 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée au « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
quand on (est) en formation aussi (c) (est) pour (apprendre), developper ses (competences) et ca, (c) (est) une bonne (chose) (positive) (puisque) ca permet (d) avancer dans ses (projets). pour le (cote) (negatif), (c) (est) peut-etre la fatigue et il faut s adapter parce-que les enseignants aussi ne sont pas toujours (presents) a-cause des problemes (d) (emploi) du temps.

Interprétation des classes de la dimension cognitive de l'engagement psychologique

Interprétation de la classe 1

L'observation des unités de contexte spécifiques à la classe 1 et au contenu de discours des individus N°14, N°13 et N°7, les plus représentatifs de cette classe, montrent un discours centré sur les contenus relatifs à la dimension affective par l'expression d'un intérêt et d'une attirance tendant vers l'activité de formation et les bénéfices de celle-ci, en termes de projet personnel. Il y a également l'expression des difficultés et des efforts nécessaires pour faire face aux obstacles et entraves qui s'opposent à la pratique des activités de formation (dimension cognitive).

La classe 2

Elle représente 29% des unités textuelles classées, ses mots significatifs sont : heure, arriver, vraiment, weekend, rentrer, etc. (Figure 6 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension cognitive). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°2 (Sexe_M Age_38), individu N°3 (Sexe_M Age_31), individu N°18 (Sexe_M Age_40), individu N°6 (Sexe_F Age_26), individu N°8 (Sexe_M Age_46) et individu N°10 (Sexe_M Age_47). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 2 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 7.

Unité textuelle n° 227 Khi2 = 25 Individu n° 18 S_18 Sexe_M Age_40 (affectée au « monde lexical » comportemental)
que je n (arrive) plus a (suivre) a-cause de mes absences pour les (cours) qui (finissent) (tard) et je (rentre) (tard) a la (maison) (vers) 22 (heures) et ils sont deja couches, (donc) je ne peux pas reellement corriger,
Unité textuelle n° 29 Khi2 = 20 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
Il faut meme etre en (ligne) chaque fois, il faut (donc) se connecter chaque fois, et ca (coute), (donc), ca (fait) que (quand-meme) qu il-y-a un (cout) a supporter. au niveau social il faut (parfois) (rentrer) (tard), malgre les explications la (famille) proche-dont la (femme) par-exemple qui n' (arrive) pas toujours a comprendre qu' on (dise) qu' on (finit) a 21 (heures) 30 et qu' on (arrive) a la (maison) a 23 (heures),
Unité textuelle n° 75 Khi2 = 18 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(Apres) la (maison) la (journee) de (travail) pour (finir) avec la formation et si on (fait) tout ça (comme) il faut, on n'a plus le temps pour autre chose. (parfois), la (fatigue) apparait, on s en (dort) meme (parfois) pendant les (cours), ca m est (arrive) et j ai vu d autres (etudiants) (dans) ce cas la aussi.
Unité textuelle n° 77 Khi2 = 13 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)

18 (heures) 30 pour (eviter) de (dormir) pendant le (cours). Il-y-a les (activites) du (weekend), le social qui (me) (pesent) souvent, une (vraie) perte de temps. il-y-a aussi les difficultes financieres qu il faut gerer en permanence pour-que la (famille) ne soit pas lesee, c est ca.
Unité textuelle n° 124 Khi2 = 13 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » comportemental)
Les travaux de (groupes), les (lectures) par-exemple (donc) on repond moins bien aux (sollicitations) (familiales) et autres. (donc), il faut se retirer un peu du monde sinon on ne peut pas (travailler) (vraiment) surtout lorsqu il-y-a beaucoup de monde (dans) la (famille) ou (dans) la cour.

Interprétation de la classe 2 de la dimension cognitive de l'engagement psychologique

Elle rend compte des difficultés et de la persévérance nécessaire dans la poursuite des actions et des efforts pour maintenir l'engagement, en dépit des obstacles relatifs au contexte académique et social (dimension comportementale).

La classe 3

Elle représente 21% des unités textuelles classées dont les mots significatifs sont : laisser, tomber, obliger, demander, premier, etc. (Figure 6 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension cognitive). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°22 (Sexe_F Age_37), individu N°5 (Sexe_F Age_37), individu N°25 (Sexe_F Age_34). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 3 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe8.

Unité textuelle n° 337 Khi2 = 20 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
j etais (obligee) de me demarquer parce-que la couture (en-plus) (n) etait pas (donner) a tout le (monde), et a la formation (je) ne pouvais pas (passer) mon (temps) a (demander) des choses aux autre etudiants, aux (gens) donc,
Unité textuelle n° 328 Khi2 = 19 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(par-exemple), mon (mari) et moi, nous (vivons) (avec) un de mes (petits) (maris) et (ma) belle-mere (vient) (souvent) (passer) quelque (temps) chez nous, quand elle est la (je) (suis) (obligee) d etre (souvent) a la maison,
Unité textuelle n° 51 Khi2 = 17 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37(affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
vous meme vous savez que c est vrai, en afrique, les (gens) aiment qu on (vienne) les (voir) (souvent), (rendre) de (visite) et tu (passes) un (temps) fou a cela et ca ne finit jamais, donc les difficultes peuvent (venir) de la.

Unité textuelle n° 27 Khi2 = 13 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31(affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
ca (demande) (beaucoup), (beaucoup) plus d' (efforts) et puis de (temps) surtout pour revoir les cours deja pris c'-est (difficile) (quoi), on essaie de (s') accrocher parce-que il-y-a aussi le (boulot) (qui) (attend), la maison aussi, donc parfois,
Unité textuelle n° 240 Khi2 = 13 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28(affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
elle (n) a pas le (temps). meme moi j avoue que j (ai) des pincements au coeur, mais comme c est la formation (qui) l exige et c est ephemere, c est pour un (temps) (donne), (je) (suis) (obligee) de (demander) un (effort) a tout le (monde), donc je-pense que c est surtout ca (qui) (pose) probleme.

Interprétation de la classe 3 de la dimension cognitive de l'engagement psychologique

La classe 3 rend compte de la dimension cognitive, c'est-à-dire la capacité de réconcilier les éléments positifs et négatifs, relatifs à l'engagement. Elle rend également compte de la dimension comportementale relative parla persévérance nécessaire dans la poursuite des actions et des efforts que nécessite l'engagement, en dépit des obstacles rencontrés essentiellement dans le cadre social et familial.

La classe 4

Elle représente 17% des unités textuelles classées, marquée par les mots : financier, plan, payer, faire, relationnel, etc. (Figure 6 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension cognitive). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°16 (Sexe_M Age_51). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 4 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 9.

Unité textuelle n° 202 Khi2 = 23 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(A) notre (niveau) et par-rapport a notre situation, (y) a des (sacrifices), (il) (faut) que nous nous (sacrifiions) (sur) le (plan) (financier). donc par (moment) il-y-a les (frais) a (payer) (alors) que le salaire est clopin clopant, donc (il) (faut) (faire) des (sacrifices).
Unité textuelle n° 153 Khi2 = 19 Individu n° 12 S_12 Sexe_M Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(il) (faut) (aussi) (accepter) de (sacrifier) les (loisirs) parce-que on n a plus le temps et l (argent). (pour) le social, ca (va) avec l (argent) parce-que (pour) (assurer) le social (il) (faut) quand-meme un (peu) d

(argent) donc (sans) (argent) (tu) (sacrifies) de (ce) cote (aussi) et (pour) les (amis) c est presque pareil, (tu) (sors) (moins) (pour) (boire) une (biere) avec les (amis),
Unité textuelle n° 211 Khi2 = 17 Individu n° 17 S_17 Sexe_F Age_25 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
ca me fait de l (argent) (pour) (payer) les (frais) de (formations) et consorts. (financierement) je suis toujours a la limite de rompre, ca, ca ne me plait pas du (tout), c est pas du (tout) rassurant quand je (sors) (en) sachant que j ai pas grand-chose (en) poche, je me (sens) (en) danger, donc,
Unité textuelle n° 72 Khi2 = 14 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
meme (pour) le social, le fait de (faire) la (formation) reduit (tes) (possibilites) de participation (financiere) aux evenements, une raison de (plus-de) ne meme pas (y) (aller), parce-que souvent, (il) (faut) (sortir) de l (argent) (alors) que toi (tu) dois deja (payer) la (formation) ou bien (tu) dois anticiper (sur) d autres (frais).
Unité textuelle n° 249 Khi2 = 14 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
C etait (aussi) des (moments) de plaisir dont je me prive maintenant (pour) etre plus presente (en) (formation), donc c est (tout) (cela), je-pense que c (est-ce-que) je (fais) comme (sacrifice) (pour) (pouvoir) me (consacrer) a ma (formation).

Interprétation de la classe 4 de la dimension cognitive de l'engagement psychologique

Cette classe rend compte d'une part, de la dimension cognitive par la recherche de moyens et des possibilités de réconcilier les exigences sociales et celles de l'engagement en formation. Elle rend compte d'autre part, de la dimension comportementale relativement aux renoncements, aux sacrifices (financiers et des relations sociales) dans la poursuite de la formation et d'autre part, la mise en œuvre d'une nouvelle organisation personnelle plus compatible avec la présence en formation.

La classe 5

Elle représente 15% des unités textuelles classées, marquée par les mots : professionnel, personne+, aise, changer, difficulté, etc. (Figure 6 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension cognitive). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°9 (Sexe_M Age_49), individu N°11 (Sexe_M Age_47). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 5 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 10.

Unité textuelle n° 111 Khi2 = 52 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

je (ne) sais (si) je (comprends) (bien), pour moi il-y-a des (difficultes) (si) (on) est (pas) a (l) (aise) dans (ses) (relations) avec les (autres) que ce (soit) dans le (cadre) (professionnel) ou extraprofessionnel parce qu (on) est en formation (et) que (on) le (cache).

Unité textuelle n° 137 Khi2 = 24 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

pour le cote (professionnel) avec les (collegues), je-pense que ca se (gere) plus facilement, (ils) (comprennent) plus facilement je-pense (si) tu fais (bien) ta (part) de travail (et) apres ca tu (ne) (leur) dois plus rien sauf le respect mutuel.

Unité textuelle n° 225 Khi2 = 21 Individu n° 18 S_18 Sexe_M Age_40 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

bon, (on) peut (dire) aussi qu il-y-a des parents qui se plaignent de (mes) disparitions, il faut que je (gere) ca aussi, il faut (expliquer) aux gens (pourquoi) je suis moins (disponible).

Unité textuelle n° 99 Khi2 = 20 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46(affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

(mes) centres d interets sont (bien) orientes (ailleurs). etre en formation (souleve) des (difficultes) (sociales) (si) (on) n a (pas) su (expliquer) a sa famille ou (ses) amis (pourquoi) (et) (comment) (on) fait la formation ou (bien) ce sont (eux) qui refusent de (comprendre) mais moi je (ne) suis (pas) dans cette situation.

Unité textuelle n° 100 Khi2 = 20 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

quant au niveau (professionnel), c est sur que (si) (on) se (cache), ca va etre difficile a (gerer) (pendant) an au-moins a jouer a cache-cache avec (ses) (collegues) (et) (ses) (chefs),

Interprétation de la classe 5 de la dimension cognitive de l'engagement psychologique

Cette classe se caractérise par la prédominance des dimensions cognitive et comportementale dont la recherche de conciliation entre les contraintes de la vie organisationnelle et sociale avec les difficultés rencontrées dans la poursuivre de la formation d'une part et la mise en place de stratégies et des comportements favorables à la participation à la formation d'autre part.

Figure 6 : Résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension cognitive

Source : logiciel Alceste

Interprétation générale des classes de la dimension cognitive

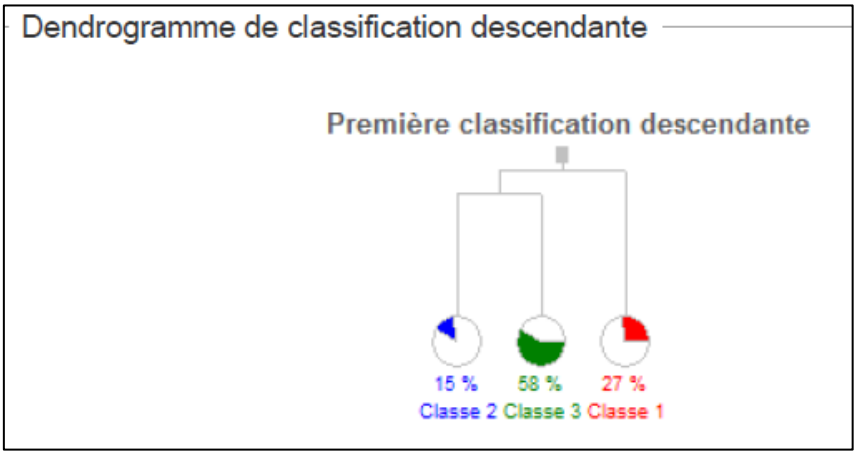
Les éléments significatifs des différentes classes ne sont pas spécifiques, sont complémentaires comme le montre l'arbre de classification (Figure 6 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension cognitive). Ils sont constitués d'un premier groupe des classes 2 et 3 et d'un deuxième groupe des classes 1, 4 et 5. La classe 1 est relative à la reconnaissance des aspects positifs et négatifs de l'engagement dans la formation professionnelle, face à la nécessité d'apprendre, de développer des connaissances et des compétences pour la réalisation des projets. La classe 2 rend compte des difficultés et des contraintes relatives à l'engagement dans la formation et les difficultés de conciliation avec les autres engagements professionnels et familiaux, dans la gestion des espaces de temps personnels, sociaux et professionnels. La classe 3 révèle la difficulté de conciliation des temps

sociaux et des temps de formation et la nécessité de sacrifices financiers et d'abandon de certaines relations sociales par manque de disponibilité personnelle. La classe 4 indique que l'engagement en formation est également un engagement financier et rappelle la nécessité de sacrifices financiers et d'abandon de certaines relations et pratiques sociales ne permettant pas l'investissement dans la formation. La classe 5 indique que l'engagement en formation est susceptible de provoquer une réorientation des centres d'intérêts sociaux et professionnels et nécessite d'établir des relations sociales et professionnelles permettant aux autres le respect de cet engagement, quitte à ce que cela passe par l'abandon de certaines relations et pratiques sociales ne permettant pas l'investissement dans la formation.

8.6.3. Sur la dimension comportementale de l'engagement psychologique

Alceste a reconnu 272 UCE et en a classé 238, soit 87.50%[31]. La CDH retient trois classes stables comprenant au minimum 35 unités textuelles par classe. La CDH effectuée par Alceste propose une répartition du corpus en trois classes de discours proposées dans les figures 7 et 8 ci-dessous.

Figure 7 : Dendrogramme des classes stables de la dimension comportementale

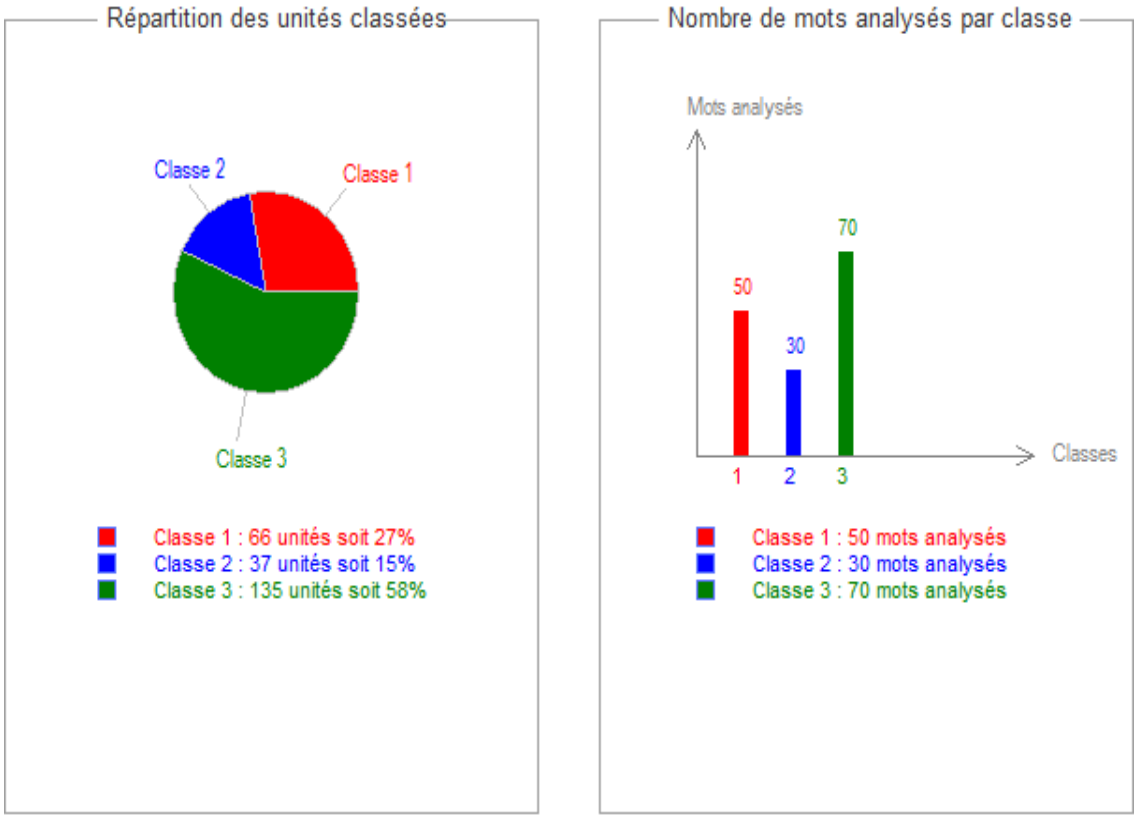


Source : logiciel Alceste

La classification descendante hiérarchique de ce corpus donne la répartition de classes suivant la figure 8.

[31] 12,50% des unités ne sont pas classées et sont rejetées, elles ne sont pas retenues dans l'analyse.

Figure 8 : Répartition des unités classées et le nombre de mots analysés par classe de la dimension comportementale



Source : logiciel Alceste

Eléments significatifs des classes de la dimension comportementale de l'engagement psychologique

La classe 1

Elle est constituée de 66 unités textuelles, soit 27% des unités classées. Cette classe est la plus spécifique, et c'est la première à s'être détachée de la classification, son vocabulaire est plus riche et homogène. Elle représente 27% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que : penser, objectif, difficile, abandonner, envie, etc. (Figure 9 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension comportementale). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°3 (Sexe_M Age_31), individu N°4 (Sexe_M Age_31), individu N°22 (Sexe_F Age_37), individu N°26 (Sexe_F Age_45) et individu N°27 (Sexe_M Age_38). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 1 et leur « monde

lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 11.

Unité textuelle n° 22 Khi2 = 32 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
(mais) je suis (vraiment) (determine), il faut (que) (j) (atteigne) mon but qui est de decrocher mon diplome. oui, la tentation de l abandon existe, oui! surtout au (debut) lorsque on est presque toujours (fatigue) le corps (n) etait (pas) (habitue) (a) ce rythme, (mais) lorsqu on (a) un (objectif), les difficultes, il faut les franchir (comme) des (etapes) et par la grace de dieu (je-pense) (que) ca (ira),

Unité textuelle n° 109 Khi2 = 29 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée au « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
vous vous imaginez s il faut (abandonner) (a) chaque (fois) (que) c est (difficile) (autant) ne rien entreprendre. (non), je (n) (ai) (pas) (envie) (d) (abandonner) parce-que je (sais) (ce-que) je (veux) et (j) (ai) un (objectif), il (me) faut (quand-meme) ce (master).

Unité textuelle n° 50 Khi2 = 28 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(vraiment) je ne (pensais) (pas) (que) la formation (allait) etre (aussi) (difficile). donc, (vraiment) (a) un moment, j' (ai) (eu) (envie) d' (abandonner) (mais) je n' (ai) (pas) (baisse) les (bras), j' (ai) continue toujours par ce (qu) il-y-a (aussi) des gens (aussi) qui (m) (ont) (encouragee).

Unité textuelle n° 73 Khi2 = 23 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée au « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
donc j' (ai) (serre) les (dents) parce-que je (sais) (aussi) (que) (d) autres (etudiants) (etaient) dans la meme (situation) (que) moi, donc on s (encourageait), il ne fallait (pas) etre celui qui (va) (abandonner).

Unité textuelle n° 49 Khi2 = 16 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
oui, plusieurs (fois), j' (avoue) (que) (j) (ai) (pense) (que) (j) (allais) (arreter), il-y-a des jours ou je rate les cours parce-que je suis debordee et (fatiguee), de toutes les facons (je-pense) (que) ces jours la si (j) (allais) en (classe) ma tete (n) y serait (pas) la.

Interprétation de la classe 1 de la dimension comportementale de l'engagement psychologique

Cette classe rend compte des efforts à fournir pour résister aux difficultés susceptibles de conduire au découragement et à l'abandon de la formation. Elle rend également compte de la gestion des contradictions entre les événements « distractives » et à résister et la volonté de l'engagement en formation. Nous la retenons comme l'expression de la force cognitivo-comportementale de l'engagement psychologique optimal.

La classe 2

Elle est formée de 37 unités textuelles, soit 15% des unités textuelles classées, ses mots le plus significations sont : matin, service, sortir, soir, essayer, etc. (Figure 9 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension comportementale). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°24 (Sexe_M Age_46), individu N°21 (Sexe_F Age_43) et individu N°23 (Sexe_F Age_36). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 2 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 12.

Unité textuelle n° 167 Khi2 = 42 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
et ca n a pas (ete) (facile) les (trois) (premieres) annees pour preparer la licence parce-que (matin) et (soir) tu es (occupe), au (service) et a l (ecole), et (c) (est) le (soir) a la descente que tu peux (lire) quelque-chose pour preparer un (cours) (ou) un devoir, donc, vraiment ca n' a pas (ete) (facile).

Unité textuelle n° 209 Khi2 = 25 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » comportemental)
en-general, (depuis) que j ai (commence) la formation, je me reveille (toujours) a 04 (h) du (matin) pour (commencer) a courir par-ci, (par) la et (tout) et (tout), et (avant) d etre a l institut je (passe) la (journee) au (service) et (souvent) quand je rentre vers 22 (h),

Unité textuelle n° 183 Khi2 = 23 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
Debordee, ah, oui, il fut un (moment) (où) (c) (etait) vraiment le sauve-qui-peut parce-que les (cours) etaient (programmes) (matin) et (soir), je ne savais pas quoi faire entre la formation et le (service). Parfois il fallait choisir pour ne pas perdre des deux cotes.

Unité textuelle n° 197 Khi2 = 23 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
(J) arrive à (tout) planifier mais (tout) (commence) (par) le professionnel. Quand je me leve, la (premiere) preoccupation, (c) (est) d assurer ce qu on m a confie au (service). (Apres), je vais au (cours), et le (soir), je m (occupe) de ma petite famille. ce n (est) pas (facile) mais (c) (est) la famille qui subit (tout) le plus (souvent).

Unité textuelle n° 210 Khi2 = 23 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » comportemental)

(c) (est) manger, (lire) encore jusqu a (00 h) (où) (1 h) (avant) de me coucher. quand j ai la chance par-par exemple et que je suis en (conge) comme en ce (moment), il me reste deux (semaines).

Interprétation de la classe 2 de la dimension comportementale de l'engagement psychologique

Cette classe propose un contenu d'engagement psychologique relatif à l'organisation à mettre en place pour assurer le maintien en formation face aux difficultés et obligations sociales et professionnelles. Elle réfère à la force comportementale, la persévérance, la résistance pour la poursuite des actions et des efforts, malgré des obstacles (sociaux et professionnels) rencontrés.

La classe 3 de la dimension comportementale

Elle est formée de 135 unités textuelles, soit 58% des unités textuelles classées et ses mots significatifs sont : action, famille, travail, social, formation, etc. (Figure 9 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension comportementale). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : individu N°15 (Sexe_F Age_42), individu N°19 (Sexe_F Age_28), individu N°18 (Sexe_M Age_40), individu N°5 (Sexe_F Age_37) et individu N°14 (Sexe_M Age_47). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 3 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 13.

Unité textuelle n° 170 Khi2 = 13 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

je suis (obligee) de (prendre) (en) (compte) le (fait) que je suis (en) (formation) avant de me lancer dans d (autres) (activites) (et) (ca) (influence) (mon) organisation dans la (famille) (et) au (boulot).

Unité textuelle n° 44 Khi2 = 11 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux cognitif et comportemental)

(Oui), je (vous) ai dit au debut que la (formation) me (prenait) (beaucoup) plus-de (temps) aussi. (en) (fait), au debut je (n') avais pas (beaucoup) de (temps) (pour) la (formation), je veux (dire) que je (ne) (mettais) pas (beaucoup) de (temps) dans la (formation), mais entre-temps je me suis rendu (compte) que je (dois) m y (prendre) (autrement),

Unité textuelle n° 97 Khi2 = 10 Individu n° 12 S_12 Sexe_M Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)

Ce n est pas une (activite) de recreation sinon je n aurais pas (mis) autant d (argent). je (peux) me (dire) que (mon) (travail) au bureau (et) ma (presence) a la (maison) (sont) (influences) par la (formation), toutes les (autres) (choses) (sont) (moins) (prioritaires) (surtout) lorsque (ca) (peut) (attendre).

Unité textuelle n° 55 Khi2 = 9 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28(affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)

la (formation) comme le (travail) (et) la (famille) (sont) les elements que je mets (en) avant dans (mes) (activites) (et) s il me (reste) du (temps), je (peux) (faire) d (autres) (choses), (en) (realite) le (temps) (ne) suffit jamais, le (dimanche), apres la messe,

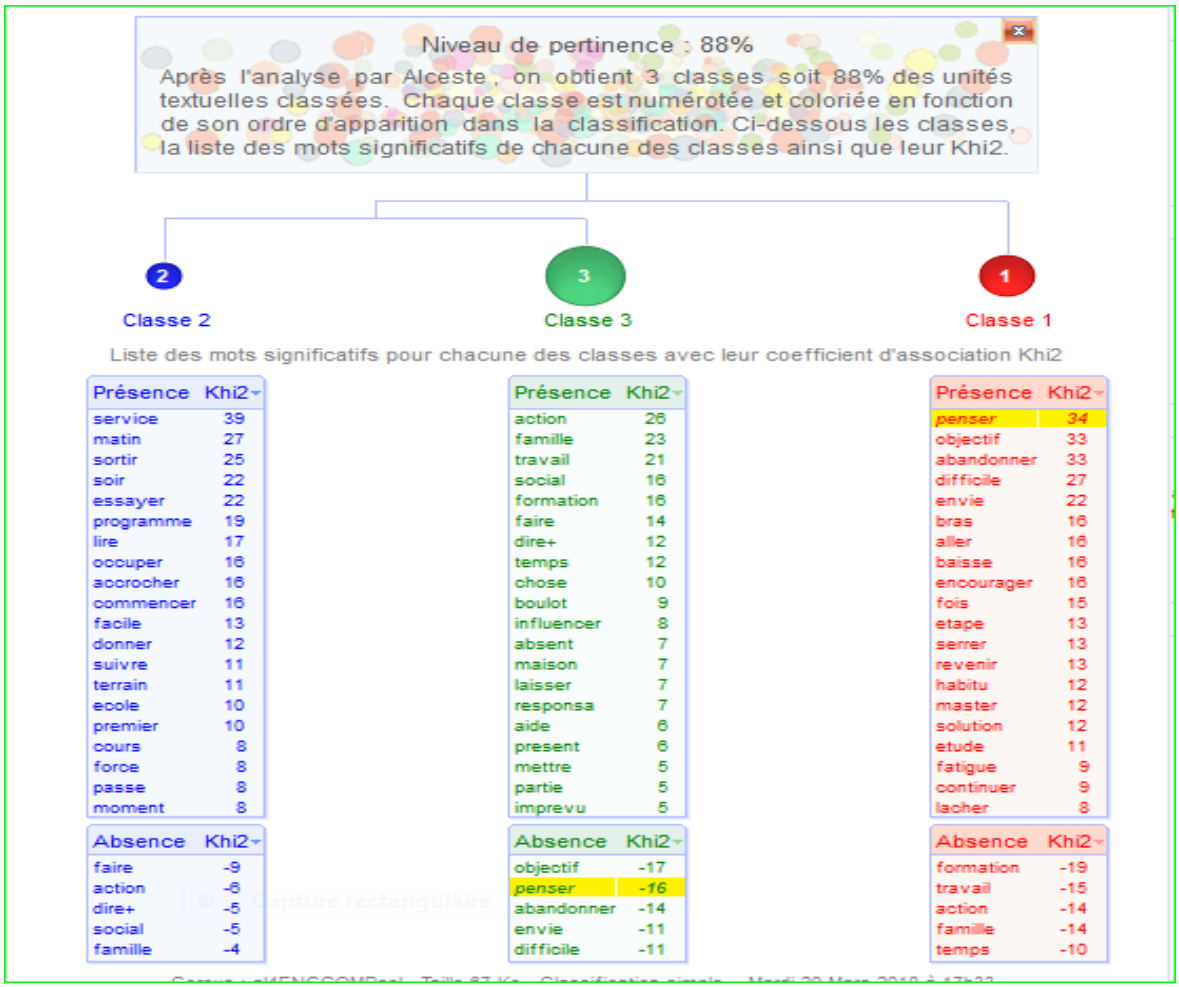
Unité textuelle n° 120 Khi2 = 9 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)

la (formation) nous tient a coeur mais on (ne) (peut) pas (mettre) plus-de (temps) par-rapport aux (autres) (responsabilites). (oui)! (parfois) (bien) (sur), comme je l ai dit, la (formation) n a pas toute la (priorite) (puisqu) il-y-a la (famille) (et) le (boulot).

Interprétation de la classe 3 de la dimension comportementale de l'engagement psychologique

Cette classe propose un contenu relatif à la mise en place d'une organisation permettant à concilier les obligations sociales et professionnelles et la formation. Elle rend compte de la capacité de ré(concilier) les éléments positifs et négatifs de la situation d'engagement en formation, c'est également la capacité à comprendre et à accepter que l'engagement implique certaines difficultés. En résumé, elle rend donc compte de la force cognitivo-comportementale.

Figure 9 : Résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 de la dimension comportementale



Source : logiciel Alceste

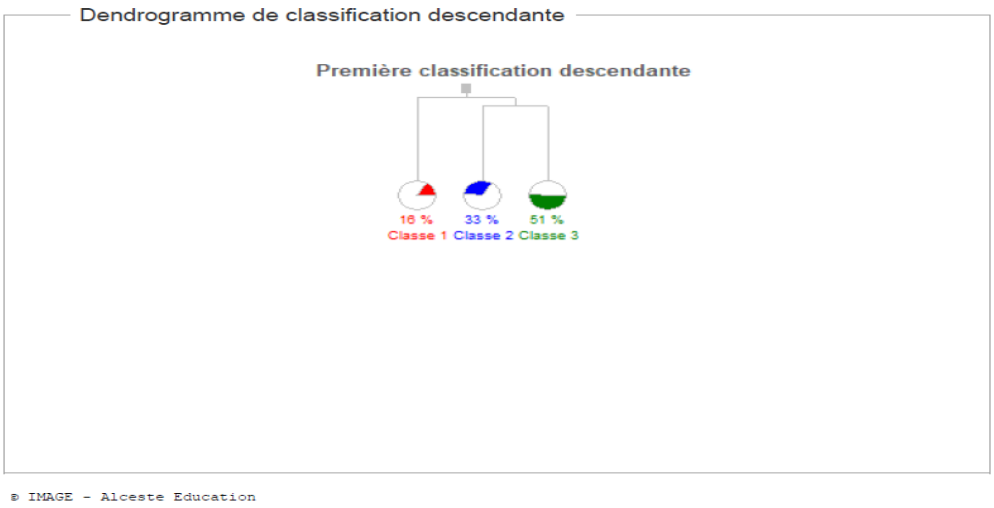
Interprétation générale des classes de la dimension comportementale de l'engagement psychologique

La classe 1 est relative aux difficultés susceptibles de pousser à l'abandon de l'engagement en formation, elle rend compte également de toute la détermination nécessaire à résister à la tentation de l'abandon par le rappel du projet, du diplôme visé, des objectifs, du Master, etc. La classe 2 est relative à la nécessité de l'organisation et de la coordination des différentes activités pour faire face aux obligations sociales et professionnelles, tout en poursuivant la formation. La classe 3 est relative à la recherche de compromis permettant de concilier l'engagement en formation et les obligations sociales et professionnelles.

8.6.4. Sur les motivations de formation et de carrière

Alceste a reconnu et classé 220 UCI, soit 96%[32] des unités textuelles réparties en trois classes stables comprenant au minimum 16 unités textuelles, par classe. La CDH effectuée par Alceste propose une répartition du corpus en trois classes de discours proposées dans les figures 10 et 11 ci-dessous.

Figure 10 : Dendrogramme des classes stables des motivations de formation et de carrière

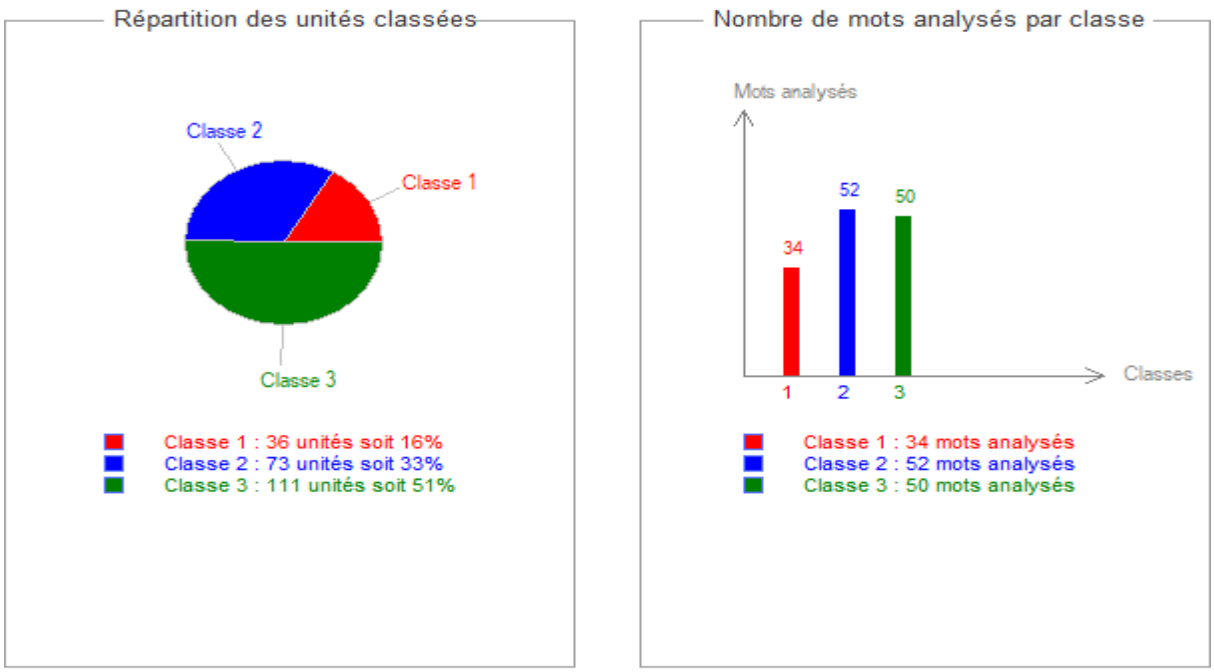


Source : logiciel Alceste

La classification descendante hiérarchique de ce corpus donne la répartition de classes suivant la figure 11.

[32]4% unités textuelles ne sont pas classées, elles ne sont pas prises en compte dans les résultats d'analyse.

Figure 11 : Répartition des unités classées et le nombre de mots analysés par classe des motivations de formation et de carrière



Source : logiciel Alceste

Eléments significatifs des classes des motivations de formation et de carrière

La classe 1

Elle est la plus spécifique, c'est la première à s'être détachée de la classification, son vocabulaire est plus riche et homogène, elle représente 16% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que raison, reprendre, doctorat, continuer, jusqu', etc. (Figure 12 : résultats des classes avec les présences et les absences significatives des mots suivant le khi2 des motivations de formation et de carrière). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°20 (Sexe_F Age_43), individu N°7 (Sexe_F Age_28) et individu N°25 (Sexe_F Age_34). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 1 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 14.

Unité textuelle n° 100 Khi2 = 28 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » psychosocial-identitaire)
c (etait) (ca) qui (revenait) a (chaque) (fois). comme (j) avais abandonne les (etudes) assez tot, (J) (ai) decide de (reprendre) (encore) de nouveau pour faire comme le gens de mon entourage, (donc), (c') (etait) la (premiere) (motivation), etre comme les (autres).
Unité textuelle n° 162 Khi2 = 25 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » professionnel-vocationnel et carrière)
(donc), meme en travaillant ils ressentent (ce) (besoin) et (si) (l) (occasion) se presente, ils (vont) la saisir et se reinscrire et (puis) (poursuivre) (leurs) (etudes). (D) (autres) aussi c (est) peut-etre pour des (raisons) professionnelles ils veulent gravir des echelons et (donc) il faut (forcement) faire des (etudes) et cela (peut) constituer une (motivation).
Unité textuelle n° 94 Khi2 = 23 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée au « monde lexical » professionnel-vocationnel et carrière)
(reprendre) (leurs) (etudes) pour avoir un diplome plus eleve. je-pense que c (est) la (premiere) (raison) pour (continuer) les (etudes) et avoir un niveau (superieur) et (puis) dynamiser leur carriere en-meme-memetemps pour la deuxieme (raison),
Unité textuelle n° 165 Khi2 = 23 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » psychosocial-identitaire)
oui! personnellement c (est) la (premiere) (raison) que (j) (ai) evoquee, a-savoir que on (peut) ressentir le (besoin) de pousser (loin) (ses) (etudes) et pour des (raisons) familiales, on (n) a (pas) (pu) (aller) (jusqu) (au-bout) et (donc) (si) les (occasions) se (presentent) a vous, il faut saisir,
Unité textuelle n° 191 Khi2 = 23 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée au « monde lexical » psychosocial- personnel et vocationnel)
personnellement ce-qui (m) a pousse, c (est) parce-que (j) (ai) (interrompu) mes (etudes) entre-temps, parce-que deja a (l) (universite) (j) avais (l) ambition de (continuer) (au-moins) (jusqu) au (master) (si) (je) ne (pouvais) (pas) avoir le (doctorat).

Interprétation de la classe 1 des motivations de formation et de carrière

Cette classe renvoie à un univers thématique d'engagement en formation principalement axé sur les motivations psychosociales (identitaires et personnelles) et des motivations professionnelles (vocationnelles, opératoires professionnelles et de carrière).

La classe 2

Elle représente 33% des unités textuelles classées. Ses mots les plus significatifs sont : diplôme, meilleur, public, handicap, moyen, etc. (Figure 12 : résultats des classes avec les présences et les absences significatives des mots suivant le khi2 des motivations de formation et de carrière). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°16 (Sexe_M Age_51), individu N°22 (Sexe_F Age_37), individu N°27 (Sexe_M Age_38). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 2 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont

triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 15.

Unité textuelle n° 126 Khi2 = 28 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée au « monde lexical » professionnel-vocationnel et opératoire professionnel)
(voila), mon (objectif), c'-est de (pouvoir) faire (quelque-chose) surtout pour les (enfants) en (situation) de (handicap). qu est-ce qu' (il) (faut) faire? (faut) (il) (essayer) de les (aider) meme si a la longue je me (donne) les (moyens) de (pouvoir) (avoir) une (structure) qui va (prendre) en (charge) les (enfants) en (situation) de (handicap) combines (avec) les (enfants) en (situation) dits normaux (pour-que) la
Unité textuelle n° 97 Khi2 = 23 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » psychosocial et personnel-carrière)
Je cherche quelquechose de un peu plus prestigieux, (voila), mais en realite aussi, moi je veux (quitter) la (fonction) (publique). C est un coin qui tue les (ambitions) et les potentiels, ca fait partie de mes (projets) dans cinq (ans) maximum.
Unité textuelle n° 119 Khi2 = 14 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42(affectée aux « mondes lexicaux » professionnel-vocationnel et opératoire professionnel)
donc si (tu) pretends un (jour) diriger une (structure), aussi (petite) soit elle, (il) (faut) (quand-meme) un minimum de bagages intellectuels valides (par) des (diplomes).
Unité textuelle n° 124 Khi2 = 14 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée au « mondes lexicaux » professionnel-opératoire professionnel et vocationnel)
(actuellement), je suis toujours sur le probleme des (enfants) en (situation) de (handicap) que j' ai (vus) que on les insere souvent dans les (structures), mais on n' a pas les capacites de (pouvoir) les (prendre) vraiment en (charge),
Unité textuelle n° 139 Khi2 = 14 Individu n° 17 S_17 Sexe_F Age_25 (affectée au « monde lexical » professionnel-opératoire professionnel)
Surle plan professionnel, organiser des sorties des colonies de vacances pour ces (enfants) en (situation) de (handicap), des trucs comme cela.

Interprétation de la classe 2 des motivations de formation et de carrière

Cette classe renvoie à un univers thématique d'engagement en formation principalement axé sur des motivations professionnelles (opératoires professionnelles et vocationnelles) et dans une moindre mesure des motivations psychosociales (personnelles).

La classe 3

Elle représente 51% des unités textuelles classées et ses mots significatifs sont : travail, compétence, connaissance, domaine, professionnel, etc. (Figure 12 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 des motivations de formation et de carrière). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°4 (Sexe_M Age_31), individu N°6 (Sexe_F Age_26), individu N°8 (Sexe_M Age_46). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 3 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 16.

Unité textuelle n° 112 Khi2 = 15 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée aux « mondes lexicaux » dérivatif et professionnel-opératoire professionnel)
nous pouvons (dire) que (c) est une (bonne) (chose), deja, ca (leur) (permet) de sortir de la routine au (niveau) de (leur) (travail), (et) (en-plus-de) cela ca (augmente) en eux des (competences) tant (bien) (sur) le (plan) (professionnel) que le (plan) recherche (et) de l innovation (professionnelle).
Unité textuelle n° 22 Khi2 = 10 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » professionnel-vocationnel et opératoire professionnel)
d'-abord ce-que je peux (dire) (c'-est) que la majorite des (gens), des (travailleurs) quand (ils) (s') (engagent) en (formation) continue, (dans) tous les (cas), c'-est-ce qu' on-dit, (c'-est) (pour) (se) (perfectionner) (davantage), (augmenter) (leur) employabilite.
Unité textuelle n° 37 Khi2 = 10 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » professionnel-opératoire professionnel)
(je-pense) que (c'-est) une (bonne) (chose) dans-la-mesure ou (ils) cherchent a (etre) (competents) (dans) (leur) (domaine) ou du-moins (pour) (se) (perfectionner) (dans) le (domaine) (surtout) que (c'-est) (interessant) qu' (ils) (s') (engagent),
Unité textuelle n° 52 Khi2 = 10 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » épistémique et professionnel)
donc, je me dis que (c'-est) un (grand) apport (pour) tout (travailleur) qui (s') (y) (engage). (personnellement) ce-qui m' a (pousse) a m' (engager), (c'-est) premierement (pour) rehausser (mon) (niveau) (et) deuxiemement me cultiver (plus), comme au niveau professionnel,
Unité textuelle n° 180 Khi2 = 10 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » épistémique et professionnel)

(je-pense) qu aller a la conquete du (savoir) ne peut qu (ameliorer) les (competences) (professionnelles) (et) quand (on) est (competent) (sur) le (plan) (professionnel), (on) (se) (fait) valoir (dans) son environnement de (travail) (pour) ce qu (on) vaut.

Interprétation de la classe 3 des motivations de formation et de carrière

Cette classe renvoie à un univers thématique d'engagement en formation principalement axé sur des motivations professionnelles (opératoires professionnelles) et dans une moindre mesure des motivations épistémiques et dérivatives.

Figure 12 : Résultats des classes avec les présences et les absences significatives des mots suivant le khi2 des motivations de formation et de carrière

Source : logiciel Alceste

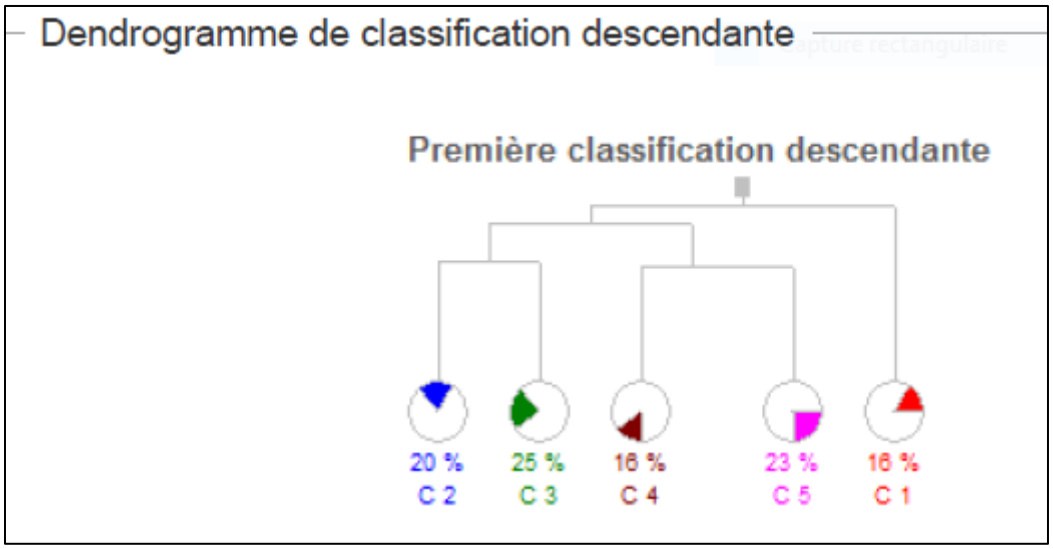
Interprétation générale des classes des motivations de formation et de carrière

Les éléments significatifs des trois classes sont complémentaires comme le montre l'arbre de classification (Figure 12 ci-dessus : résultats des classes avec les présences et les absences significatives des mots suivant le khi2 des motivations de formation et de carrière). La classe 1 est relative aux motivations par les « raisons » et les justifications de l'engagement en formation. La classe 2 est relative aux objectifs et attendus de cet engagement. La classe 3 permet de faire le lien entre la classe 1 et la classe 2. Elle est relative à tout ce qui donne sens aux justificatifs de l'engagement dans un cadre de réalisation personnel ou professionnel.

8.6.5. Sur le soutien social perçu

Alceste a reconnu par la CDH 186 UCE, soit 96%[33], des unités textuelles réparties en 5 classes stables comprenant chacune au minimum 25 unités textuelles. La répartition du corpus dans les cinq classes est proposée dans les figures 13 et 14 ci-dessous.

Figure 13 : Dendrogramme des classes stables du soutien social perçu

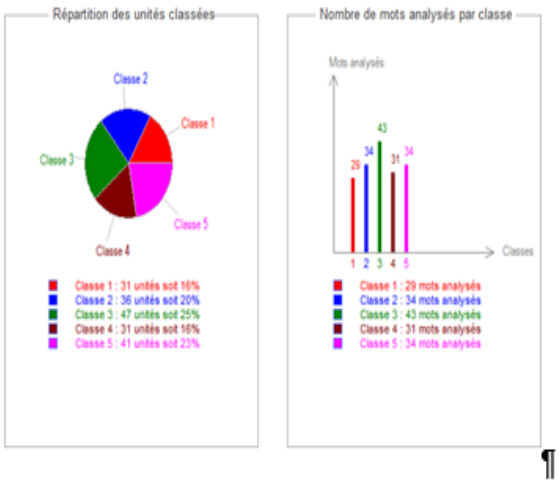


Source : logiciel Alceste

La classification descendante hiérarchique de ce corpus donne la répartition de classes suivant la figure 14 ci-dessous.

[33] Ce qui indique que 4% des unités sont rejetées et ne sont pas retenues dans l'analyse.

Figure 14 : Répartition des unités classées et nombre de mots analysés par classe du soutien social perçu



Source : logiciel Alceste

Eléments significatifs des classes du soutien social perçu

La classe 1 du soutien social perçu

Elle est la plus spécifique, c'est la première à s'être détachée dans l'arbre de classification, son vocabulaire est le plus homogène, elle représente 16% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots, tels que master, année, premier, payer, vie, etc. (Figure 15 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien social perçu). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°13 (Sexe_F Age_27), individu N°24 (Sexe_M Age_46) et individu N°15 (Sexe_F Age_42). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 1 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 17.

Unité textuelle n° 184 Khi2 = 41 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
(il) (faut) etre un (peu) dans leurs milieux. (par-exemple) je n aurais pas (connu), savoir utiliser (et) maitriser certains outils de la communication, (si) je n (etais) pas (allee) dansce groupe a (cette) formation de (licence) en communication, ensuite le (master) ou (j) ai beaucoup (appris) avec eux.
Unité textuelle n° 93 Khi2 = 37 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
(et) c est ainsi qu (effectivement) (j) ai eu une (bonne) (moyenne) (et) (j) ai postule pour le (master) (et) (il) a (paye) la (premiere) (annee). (C) est la (deuxieme) (annee) maintenant que (j) ai (paye) le (reste).
Unité textuelle n° 81 Khi2 = 28 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
(cette) (annee) j' ai pu (payer) moi meme la (premiere) tranche de ma (scolarite), (et) au niveau psychologique, les (parents), ils me soutiennent, des (fois) quand je suis (decouragee), toute (fatiguee), ce sont les (parents) qui sont qui me tiennent la main,
Unité textuelle n° 58 Khi2 = 25 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
(il) y en a d autres qui nous envient litteralement. D autres ont vu que (vous) (avez) commence (premiere) (annee), entre-temps c est (deuxieme) (annee), troisieme (annee) on se dit mais ca (devient) serieux quand-meme.
Unité textuelle n° 92 Khi2 = 20 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
donc de ce cote je n ai pas de problemes. oui, personnellement pour m encourager quand (j) ai fini la (licence) c est mon (mari) (lui) meme qui a dit bien! (si) tu gagnes la (licence) (avec) une (bonne) (moyenne) je m engage a (payer) le (master) pour (toi) la (premiere) (annee) (et) ensuite tu vas (payer) le (reste).

Interprétation de la classe 1 du soutien social perçu

Cette classe renvoie à un univers thématique principalement axé sur les soutiens sociaux perçus de la famille et des autres significatifs.

La classe 2 du soutien social perçu

Elle représente 20% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : financier, fille, devoir+, papa, école, etc. (Figure 15 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien social perçu). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°11 (Sexe_M Age_47), individu N°17 (Sexe_F Age_25), individu N°6 (Sexe_F Age_26) et individu N°14 (Sexe_M Age_47). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 2 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en

annexe 18.

Unité textuelle n° 110 Khi2 = 21 Individu n° 17 S_17 Sexe_F Age_25 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
il-y-a plein, plein d (enseignants) (a) l (universite) de koudougou, (souvent), (eux) memes, ils (m) (appellent), ils me demandent comment ca va, comment ca va. si j ai des (difficultes) je (pars) meme les (voir), il n (y) (a) pas de probleme. soutien (moral) et (psychologique), j en ai, en-tout-cas, de la (part), en-tout-cas, de mes (enseignants).
Unité textuelle n° 185 Khi2 = 21 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs et au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
Oui, Il y-a du soutien mais la (difficulte) reste toujours le (cote) (social) qui ne repond pas toujours présent parce-que nous (sommes) dans un pays ou le (social) (a) beaucoup de place. les weekends, il-y-a beaucoup de (social), et (a) l IPERMIC les (devoirs) c est le samedi et samedi c est les mariages et autres, (donc) je suis out et les gens ne comprennent pas.
Unité textuelle n° 109 Khi2 = 18 Individu n° 17 S_17 Sexe_F Age_25 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
quand je (partais) (voir) mon directeur, c est devenu mon (papa) en fait, puisqu il (m) (appelle) sa (fille), (donc) je dis (papa) ca ne va pas hein, (donc) il (essaie) de me cadrer un peu, il (essaie) de (voir) certains (enseignants), de ce (cote) (oui), ca va, ca va beaucoup.
Unité textuelle n° 73 Khi2 = 16 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » du d'absence de soutien social perçu)
Il n y a pas du soutien!, mais je n ai pas de soutien (financier), ni (materiel), ni (social). il n (y) (a) pas de soutien autre, je ne (vois) (rien) qui pourrait (m) (aider) comme ca.
Unité textuelle n° 135 Khi2 = 16 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
je-pense que moi ca (m) (aide) deja parce-que les enfants sont (a) l (ecole), pour les (aider) dans (leurs) (devoirs) et exercices. mon mari enseigne (a) l (universite) en-plus-de son travail professionnel, il enseigne dans au-moins deux ou trois (universites).

Interprétation de la classe 2 du soutien social perçu

Cette classe renvoie à un univers thématique relatif soutiens sociaux perçus des autres significatifs et de la famille, et dans une certaine mesure, de l'absence de perception de soutien.

La classe 3 du soutien social perçu

Elle représente 25% des unités textuelles classées : Les mots significatifs, sont : famille, grand, personne+, positif, réaction, etc. (Figure 15 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien social perçu). Ces individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°5 (Sexe_F Age_37), individu N°9 (Sexe_M Age_49), individu N°20 (Sexe_F Age_43) et individu N°12 (Sexe_M Age_48). Nous

proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 3 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 19.

Unité textuelle n° 70 Khi2 = 14 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu des autres significatifs et de la famille)
L (entourage). l (entourage) tente de comprendre. voila souvent, certains (aussi) ca les motive a (faire) comme vous. donc, les (reactions) la-dessus (c) (est) (positif). (en-tout-cas), en (famille), (c) (est) (positif), il-y-a du (soutien), ils comprennent meme si (ce) (n) (est) pas (facile).
Unité textuelle n° 125 Khi2 = 11 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
donc j (ai) (vraiment) le (soutien) de (ma) (famille) et je-pense que (c) est-ce (soutien) meme qui me (donne) (beaucoup) plus-de force. (je) tire (mon) energie du (soutien) de la (famille), (parce-que) ca sera difficile sans leur (soutien) et leurs (encouragements).
Unité textuelle n° 145 Khi2 = 11 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu des amis et des autres significatifs)
dans (ma) (famille) on-dit: la vieille mere (est) courageuse, et on me (demande:) tu finis quand? (je) dis, (je) ne sais pas mais, (en-tout-cas), j (ai) (commence). J (ai) (vraiment) le (soutien) de (ma) (famille). Que (ce) (soit) la (grande) (famille) a bobo ou bien la (famille) nucleaire, et meme les proches, les (amis) du GRIN dans le quartier, les (reactions) sont bien.
Unité textuelle n° 165 Khi2 = 10 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
(je) (faisais) les choses sans pouvoir (donner) les soubassements theories, maintenant (je) (commence) a etre a l aise avec ca. C (est) ca qui m encourage d ailleurs (vraiment). le (soutien) de la (famille)! affirmatif, affirmatif, des-que j (ai) voulu cette annee (deposer) (mon) dossier a l IPERMIC, j en (ai) (parle) a (mon) epouse.
Unité textuelle n° 173 Khi2 = 10 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu des autres signifiatifs et des amis)
la (reaction)! si (c) (est) la (grande) (famille), ca (ete) (vraiment) ok, (positif) tout-de-suite (parce-que) quand l (idee) de (faire) la formation m (est) venue, un an avant, j (ai) (ete) voir un (grand) (frere), le (grand) (frere) m a (soutenue), il m a dit d aller me renseigner, une amie m'a accompagnée.

Interprétation de la classe 3 du soutien social perçu

Cette classe renvoie à un univers thématique axé sur les soutiens sociaux perçus des autres significatifs, de la famille et des ami(e)s.

La classe 4

Elle représente 16% des unités textuelles classées, marquée par les mots comme : passer, nécessaire, former, penser, occuper, etc. (Figure 15 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien social perçu). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°3 (Sexe_M Age_31), individu N°23 (Sexe_F Age_36) et individu N°22 (Sexe_F Age_37). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 4 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 20.

Unité textuelle n° 21 Khi2 = 24 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu de la famille)
(pour) les parents c'-est de (travailler) surtout (qui) (compte). eux, ils (ne) (pensent) (pas) que je (doive) (encore) me (former) parce qu' ils (pensent) que c'-est suffisant ce-que j' ai (pour) (pouvoir) gagner mon pain.
Unité textuelle n° 133 Khi2 = 24 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
il dit (encore)! et il a ri parce qu il a eu a me (former) plusieurs fois (dans) des (formations) ponctuelles (quand) j etais au niger. J ai quitte le niger (pour) (venir) (suivre) des (formations) au burkina, donc il (avait) du (mal) a me (comprendre) et ce n est (pas) que lui.
Unité textuelle n° 186 Khi2 = 24 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
maintenant aussi, il-y-a des ceremonies, les (femmes) (doivent) (etre) la (pour) (preparer), la aussi je suis out parce-que je (travaille) deja, je suis prise, et ca amene (toujours) des incomprehensions, (mais) on peut (toujours) depasser ca d une maniere (ou) d une autre, donc il faut avoir l intelligence de respecter les (gens), de (pouvoir) leur montrer que oui!
Unité textuelle n° 16 Khi2 = 14 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu des amis)
y' en a (qui) (ne) me frequentent plus parce qu' ils (pensent) qu' en (venant) chez moi, il est (toujours) (occupe) (dans) les papiers, ils ont l' impression que je (ne) suis (pas) disponible, donc (quand) (tu) (viens) il (n') est (pas) disponible (ou) bien (tu) (arrives),
Unité textuelle n° 138 Khi2 = 14 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
donc les (gens) (ne) (comprennent) (pas). par-exemple pourquoi, que je (vienne) a l ISTIC, on m (avait) releve de mes fonctions, des responsabilites que j (occupais) avant,

Interprétation de la classe 4 du soutien social perçu

Cette classe renvoie à un univers thématique axé sur l'absence de soutiens sociaux perçus de la famille, des ami(e)s et autres significatifs.

La classe 5

Elle représente 23% des unités textuelles classées. Cette classe est marquée par les mots comme : moment, époux, temps, argent, fait, etc. (Figure 15 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien social perçu). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°10 (Sexe_M Age_47), individu N°19 (Sexe_F Age_28) et individu N°2 (Sexe_M Age_38). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 5 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 21.

Unité textuelle n° 4 Khi2 = 10 Individu n° 1 *S_1 *Sexe_F *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
Le soutien, c'est de mon de mes parents et puis de mon (epoux) (surtout), du coup (ca) (m') (encourage) (plus) d' (aller) (en) avant.
Unité textuelle n° 8 Khi2 = 10 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
or pour (elle) l' (argent) (on) (pouvait) faire (autre) (chose) avec. (elle) (m') a fait des concessions (ca) (deja). C'est comme si c'était un cadeau pour moi qu'elle m'afait. pour le (moment) je n' ai pas de grands (enfants) donc ils ne (peuvent) pas se plaindre et (je-pense) (que) c'-est meme une raison.
Unité textuelle n° 66 Khi2 = 10 Individu n° 10 *S_10 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
la famille, en-tout-cas, generalement la famille c est (surtout) l (epouse), (voila)! (elle), en-tout-cas, (elle) (t) (encourage) parce (qu) (elle), (elle) (sait) (qu) (en) fin de compte, ce n est pas du gaspillage inutile de (temps) (ni) (d) (argent), (voila)!
Unité textuelle n° 137 Khi2 = 10 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
je lis beaucoup mais si je dois lire, il faut (que) je lise (quelque-chose) qui (va) m apporter un (plus) et dans cette/ dynamique, sinon (ca) devient de la routine, et a un (moment) donne (on) a (besoin) (d) (aller/) decouvrir (autre) (chose) et les autres sont là pour m aider a cela .
Unité textuelle n° 153 Khi2 = 10 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
je (vais) soutenir (peut-etre) en-meme-temps (que) toi (je-crois) (que) (ca) lui a (fait) (quelque-chose) C est (comme) ce-que je vous ai (dit) sur les jeunes, eux, c est leur generation, ils (sont) presses (d) avoir leur propre (argent) et leur (chose) par-ci, par la.

Interprétation de la classe 5 du soutien social perçu

Cette classe renvoie à un univers thématique relatif aux soutiens sociaux perçus de la famille et des autres significatifs.

Figure 15 : Résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien social perçu

Source : logiciel Alceste

Interprétation générale des classes du soutien social perçu

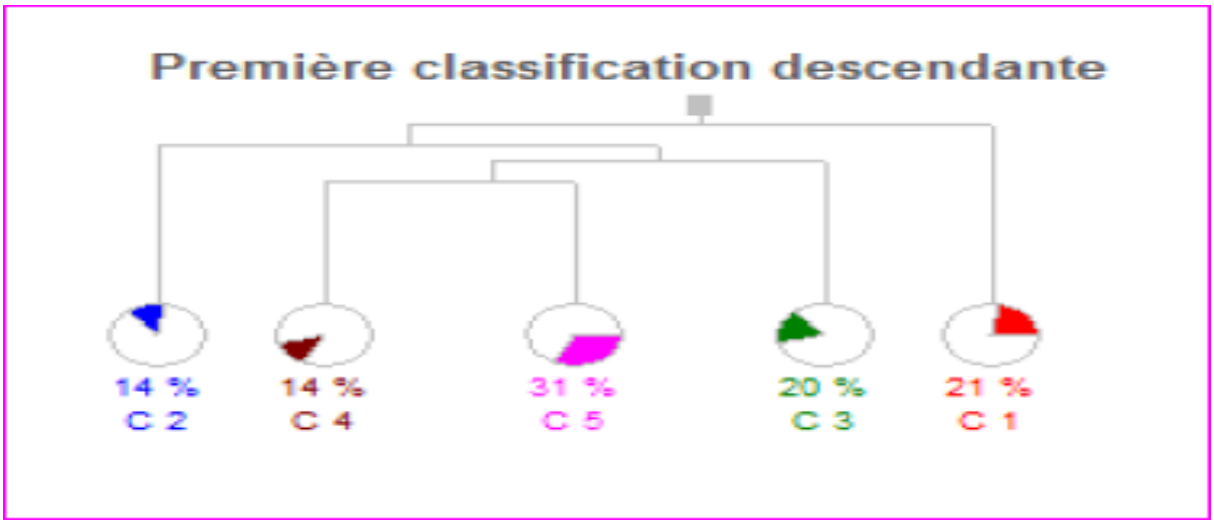
Les « mondes lexicaux » exposés dans les cinq classes sont principalement relatifs aux soutiens sociaux perçus de la famille et des autres significatifs. Le monde lexical du soutien social perçu des ami(e)s ne s'expose que dans les classes 3 et 4. Aucune classe n'expose un

monde lexical unique, de même qu'aucune classe n'expose simultanément un contenu thématique relatif aux trois sources de soutien social perçu. Enfin, aussi réduit soit-il, il y a l'expression d'un univers thématique relatif à l'absence de soutiens sociaux perçus dans la classe 2.

8.6.6. Sur le soutien organisationnel perçu

Alceste a reconnu et classé 247 UCE, soit 99%[34] des unités textuelles, réparties en 5 classes stables de 29 unités textuelles au minimum par classe. Chaque classe est numérotée suivant son ordre d'apparition dans la classification. La CDH effectuée par Alceste propose une répartition du corpus et des classes comme illustrée dans les figures 16 et 17 ci-dessous.

Figure 16 : Dendrogramme des classes stables du soutien organisationnel perçu

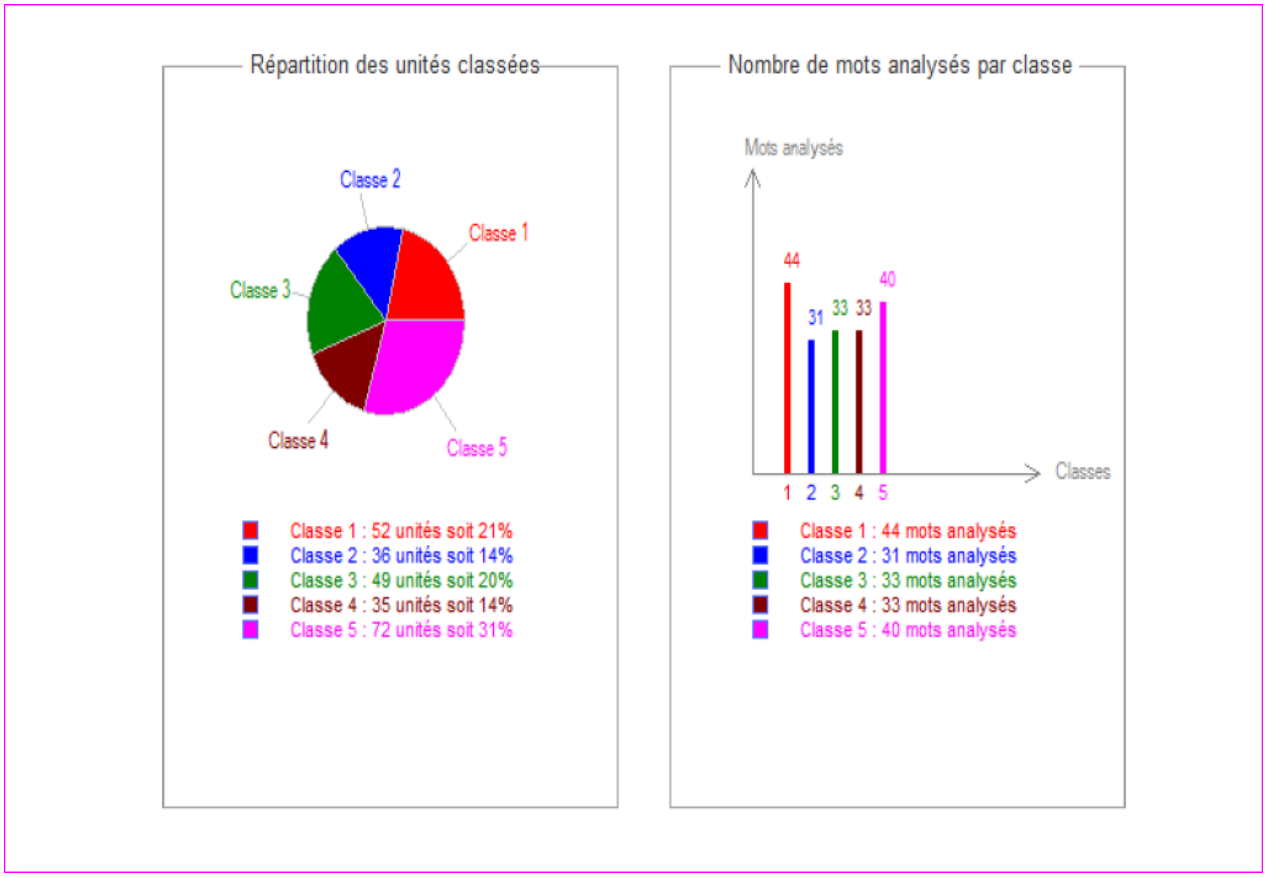


Source : logiciel Alceste

La classification descendante hiérarchique de ce corpus donne la répartition des UCE et des mots dans les classes suivant la figure 17 ci-dessous.

[34] 1% des UCE ont été rejetés, elles ne sont pas prises en compte dans les résultats d'analyse.

Figure 17 : Répartition des unités classées et nombre de mots analysés par classe du soutien organisationnel perçu



Source : logiciel Alceste

Eléments significatifs des classes du soutien organisationnel perçu

La classe 1

Elle est la plus spécifique, c'est la première à s'être détachée dans l'arbre de classification, son vocabulaire est le plus homogène, elle représente 21% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que : deposer, mettre, inscrire, demander, autoriser, etc. (Figure 18 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien organisationnel perçu). Seul l'individu N°11 (Sexe_M Age_47) est retenu comme représentatif de cette classe. Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 1 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 22.

Unité textuelle n° 89 Khi2 = 30 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » dusoutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(il) (a) amene (a) ouaga (et) le meme (jour), (il) (est) revenu avec (nos) (autorisations) pour s' (inscrire). mais, auparavant comme ca trainait (on) n' (avait) pas la piece la (et) (il) y (avait) un delai, nous (on) (a) (depose) une autre (demande) d inscription grâce à notre chef (a) l' (universite) de (koudougou), etant.
Unité textuelle n° 110 Khi2 = 25 Individu n° 12 S_12 Sexe_M Age_48 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
le (directeur) (a) dit que je suis (alle) (a) l (universite), (il) (demande) alors mais (est-ce) qu (il) (a) (depose) une (demande) d' (autorisation) d (absence) (et) (il) dit oui mais que ca expire.
Unité textuelle n° 86 Khi2 = 21 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
pourtant ce qu' (on) (veut), l' (autorisation) de s' (inscrire), c'-est une piece constitutive du dossier que (tu) (vas) (deposer). C (est) comme (si) c'-est expres, (on) nous (a) tournes en rond comme ca avec pleins de refus qui ne se justifiaient pas.
Unité textuelle n° 78 Khi2 = 17 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
(il) (a) bloque ma (demande). (maintenant), y (a) un collegue qui (etait) avec moi, (il) (etait) (directeur) d' (ecole), (il) (est) passe (a) l' (inspection) pour (deposer) (sa) (demande) parce qu' (il) (voulait) un detachement parce qu (il) (voulait) (etre) un (communicateur), un (journalisme) en-quelque-sorte.
Unité textuelle n° 81 Khi2 = 16 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
mais (maintenant) pour (deposer) la (demande) (a) l' (universite) pour l' inscription quand l' (universite) de (koudougou) (a) (ete) ouverte, j ai d abord prevenu le (DPNA) pour (lui) dire que je (vais) faire une (demande),

Interprétation de la classe 1 du soutien organisationnel perçu

Cette classe renvoie autant à un « monde lexical » principalement relatif aux soutiens organisationnel perçus de la hiérarchie que de l'absence de ces soutiens émanant de ces deux sources de soutiens organisationnels.

La classe 2

Elle représente 14% des unités textuelles classées. Les mots significatifs sont : bénéficier, moral, probleme, changer, soutien, etc. (Figure 18 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien organisationnel perçu). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individus N°16 (Sexe_M Age_51) et individu N°12 (Sexe_M Age_48). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 2 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le

Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 23.

Unité textuelle n° 144 Khi2 = 31 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des collègues)
l' autre continue l' (activite) pedagogique dans les (classes), (donc) il n' a pas de (grands) (problemes), on se coordonne, on s'arrange.
Unité textuelle n° 45 Khi2 = 23 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
je suis allee et je leur (ai) dit que (c'-est) un (vrai) casse tete chinois et je suis face a un dilemme. je leur (ai) dit que j' (avais) postule pour le (poste) de (psychologue) et on etait 7 ou 8, a la/ fin on etait (deux). La directrice a eu une ouverture d'esprit sur ça.
Unité textuelle n° 142 Khi2 = 23 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu des collègues et soutien de la hiérarchie)
comment on peut le classer? tel trouble comment on peut (y) remedier? puisque on les aborde en (psychologie) successivement. (donc), il n' (y) a pas de (grands) (problemes) entre (nous), on s' arrange. c'est le partage.
Unité textuelle n° 139 Khi2 = 20 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchique)
(ca) ferait une bonne image aussi pour le (ministere), (donc) je n' (ai) pas eu de (tres) (grands) (problemes) a ce niveau, (chacun) se debrouille (comme) il peut, mais entre (nous), on se soutient quand-meme entre (nous).
Unité textuelle n° 72 Khi2 = 18 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des collègues)
il (y) avait des collègues qui avaient deja entame ce type de parcours, (nous) c est en 2007 qu on a (commence). (donc), deja (avec) les motivations de tout un (chacun), les (soutiens) des profs on a pu (continuer) (donc) sur ce point, les (problemes), on arrive a les resoudre.

Interprétation de la classe 2 du soutien organisationnel perçu

Les « mondes lexicaux » exposés dans cette classe sont relatifs au soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues.

La classe 3

Elle représente 20% des unités textuelles classées : ses mots significatifs sont : engager, former, hiérarchie, donner, courage, etc. (Figure 18 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien organisationnel perçu). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°4 (Sexe_M Age_31), individu N°9 (Sexe_M Age_49) et individu N° 3 (Sexe_M Age_31). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 3 et leur « monde lexical »

d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 24.

Unité textuelle n° 176 Khi2 = 17 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(je-pense) que ma (hierarchie) m (encourage) et salue (cela) en (me) (donnant) du temps. (ils) savent que je (ne) triche (pas) lorsque je m (engage) et (ils) savent aussi que de pres (ou) de loin, c est aussi dans l interet de la structure et du pays.
Unité textuelle n° 200 Khi2 = 17 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée au « monde lexical » de l'absence du soutien organisationnel perçu des collègues**)**
donc, (ils) (sont) pleins comme ca en train (d) hesiter, (en-tout-cas), (parce) qu on est une dizaine a la redaction. L (annee) derniere (il-y-a) un (qui) m a fait (savoir) qu il veut (venir) (se) (former), mais pour l'instant (personne) ne me suit, peronne ne s'intéresse à peine, ne me regarde.
Unité textuelle n° 68 Khi2 = 16 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée au « monde lexical » de l'absence du soutien organisationnel perçu des collègues)
je (sens) que ca derange (mais) j estime que ca c est (parce) qu (ils) (n) (ont) (pas) le (courage) (d) exprimer les choses. si (vous) voulez (venez) (prendre) des renseignements et si (vous) voulez (vraiment) (vous) y (engager) je sais quels conseils (vous) (donner) (meme) si (ce) (n) est (pas) toujours vrai (mais) ca motive quand-meme.
Unité textuelle n° 182 Khi2 = 14 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie**)**
quand on (se) (dit) que l (agent) cherche a (se) performer, la (hierarchie) (ne) peut que l (encourager). (J) ai fait une formation sur la gestion axee sur les resultats, les communications interpersonnelles, les communications institutionnelles, et (me) retrouver dans le cadre (professionnel), toujours en (essayant) (d) avoir du (savoir).
Unité textuelle n° 193 Khi2 = 14 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
mon (superieur) (hierarchique) (me) (dit) bravo! felicitations! (ils) savent que (ce) (n) est (pas) l (entreprise) (qui) (paie) ma formation, un (agent) (qui) decide de (se) (former), les (premiers) beneficiaires, c est l (entreprise) (elle) (meme).

Interprétation de la classe 3 du soutien organisationnel perçu

Les « mondes lexicaux » exposés dans cette classe sont relatifs au soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et dans une moindre mesure à l'absence de soutien perçu des collègues.

La classe 4

Elle représente 14% des unités textuelles classées. Elle est marquée par les mots suivants : aider, chef, parler, service, bureau, etc. (Figure 18 : résultats des classes, présences et absences

significatives des mots suivant le khi2 du soutien organisationnel perçu). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°15 (Sexe_F Age_42), individu N°27 (Sexe_M Age_38). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 4 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 25.

Unité textuelle n° 214 Khi2 = 27 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
lorsque j (arrive) (souvent) au (service), on (m) accueille en disant ah, (l) eleve! (comment) ca se (passe) la-bas? (ceux) la (memes) mes patrons qui ont (fait) (l) (IPERMIC) n hesitent pas a me faire signe pour dire j ai (tel) cours (encore) avec moi, j ai (tel) (document) si ca (peut) t (aider), je te (l) (apporterais).
Unité textuelle n° 10 Khi2 = 22 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
(souvent) on me donne le papier mais a part ca je ne (vois) pas d autres formes de soutiens. le soutien c'-est (aussi) au niveau de (mon) (chef) de (service) (direct) pour tirer des (documents) et autres il m' a laisse libre pour utiliser son appareil si j' en ai (besoin) donc (sur) ce (plan) (quand-meme) je-crois que je suis soutenu, je suis (content).
Unité textuelle n° 4 Khi2 = 21 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
j' avoue que jusqu' a-present je n' ai pas eu de (difficultes) (dans) (mon) (service), j' ai meme, au-contraire on me (fait) de-plus-en-plus confiance (sur) (certains) aspects. j' en veux pour preuve meme ma presence ici, c'-est une relecture d' un contenu de cours et je suis (accompagne) de mes (chefs) (directs) et de mes directeurs.
Unité textuelle n° 123 Khi2 = 18 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des autres significatifs)
mais par-contre, quand ils (arrivaient), (parce-que) c' etait par (service), y a d' autres qui etaient impulsifs, donc, ca (fait) que quand les usagers venaient nous (voir), ils patientaient, et m (encourageaint) pour la formation, j'ai l'impression qu'ils m'encouragent vraiment
Unité textuelle n° 242 Khi2 = 16 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu des collègues et de la hiérarchie)
(dans) (mon) (boulot), je suis discret la-dessus, (certains) de (ceux) qui sont au (courant) (m) encouragent. (mon) (chef) (direct) (m) encourage toujours a (poursuivre) (puisque) sans son autorisation je n aurai (pu) (m) inscrire, il (m) (arrive) de (quitter) le (bureau) avant (l) heure de la descente pour faire des (recherches) et il est au (courant) et il ne dit rien,

Interprétation de la classe 4 du soutien organisationnel perçu

Les « mondes lexicaux » exposés dans cette classe sont principalement relatifs au soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues.

La classe 5

Elle représente 31% des unités textuelles classées. Elle est marquée par les mots : travail, Master, pouvoir+, administrat, faire, etc. (Figure 18 : résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien organisationnel perçu). Les individus les plus représentatifs de cette classe sont : Individu N°21 (Sexe_F Age_43), individu N°1 (Sexe_F Age_38), individu N°8 (Sexe_M Age_46), individu N°13 (Sexe_F Age_27), individu N°25 (Sexe_F Age_34) et individu N°26 (Sexe_F Age_45). Nous proposons ci-dessous, à titre d'illustration, les cinq premières unités textuelles caractéristiques de la classe 5 et leur « monde lexical » d'affectation issu de notre interprétation. Les unités textuelles sont triées par ordre d'importance suivant le Khi2. Les formes les plus caractéristiques sont signalées entre parenthèses. La suite des unités textuelles caractéristiques de la classe est disponible en annexe 26.

Unité textuelle n° 50 Khi2 = 13 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
donc, (moi) (je) leur ai dit (que) (je) (suis) (inscrite/) (pour) un (master) 1 il-y-a 3 ou 4 mois et (je) veux aussi (travailler) et (je) promets de (faire) de mon mieux (pour) ne pas/ (que) ca se ressente trop au (niveau) de mon (emploi), donc la directrice n' a pas fait de problème et le poste était ok pour moi.
Unité textuelle n° 171 Khi2 = 11 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu des collègues)
c etait (plus) (facile) (pour) eux de m (accorder) la (formation). concretement (pour) les (collegues), ca ne (depend) pas d eux, nous sommes dans la meme situation par-rapport a l (administration), eux, ils me (soutiennent) (pour-que) j ouvre le bal, (pour) faciliter les (choses) (quand) ce sera leur tour.
Unité textuelle n° 218 Khi2 = 11 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
je-pense (qu) ils (savent) (que) (je) (suis) sincere dans (mes) engagements et (je) n utiliserai pas ce (temps) (pour) (faire) autre (chose) qui ne (soit) en faveur de (mes) missions.
Unité textuelle n° 41 Khi2 = 8 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
(inscrite) ou bien s' il (fallait) m' abstenir et me (debrouiller) seule (pour) aller (suivre) les (cours) (surtout) (que) (je) (travaillais) maintenant a ouagadougou et les (cours) etaient a koudougou. c'etait vraiment un gros casse tete a mon sens puisse (que) y a d' autres (personnes) qui disaient (que) ca on ne discute pas quoi, tu (laisses) le (master), la(formation) et tu vas (travailler).
Unité textuelle n° 121 Khi2 = 8 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47(affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu des collègues et de la hiérarchie)
C est un peu (difficile) de mesurer ca, mais, partout ou (je) passe j ai toujours impacte (positivement), (laisse), en-tout-cas, ma marque (positive). J ai toujours cree un environnement, en-tout-cas, un bon climat (entre) les uns et les autres ou (je) (suis), et (entre) (moi) (egalement) avec les usagers et (mes) (responsables) je-pense (que) c est (pour) ca (qu) on me (laisse) (faire) ma (formation).

Interprétation de la classe 5 du soutien organisationnel perçu

Les « mondes lexicaux » exposés dans cette classe sont principalement relatifs au soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues, et dans une moindre mesure la perception d'une absence de soutien des autres significatifs.

Figure 18 : Résultats des classes, présences et absences significatives des mots suivant le khi2 du soutien organisationnel perçu

Source : logiciel Alceste

Interprétation générale des classes du soutien organisationnel perçu

Les cinq classes exposent un « monde lexical » relatif à la perception d'un soutien émanant des deux sources de soutien organisationnel. La perception de soutien de la hiérarchie est manifeste dans toutes les classes alors que celle des collègues est absente de la classe 3. Nous retenons, ine fine, qu'aucun « monde lexical » de la perception du soutien organisationnel n'est spécifique à une classe.

8.7. Vérification des hypothèses

La classification hiérarchique descendante a mis en lumière différentes classes, de « mondes lexicaux » ou univers thématiques[35] (Arnoult, 2015, p.296) présents dans le corpus[36]. Nous soutenions dans nos hypothèses que les « mondes lexicaux » issus des résultats d'analyse d'Alceste sont des classes thématiques différenciées relatives :

- Aux trois dimensions (1) affective, (2) cognitive et (3) comportementale de l'engagement psychologique optimal,
- Aux motivations (1) économico-financières, (2) psychosociales et (3) professionnelles,
- Aux sources de soutien social perçu (1) de la famille, (2) des ami(e)s et (3) des autres significatifs de l'engagement psychologique en formation,
- Aux sources de soutien organisationnel perçu (1) de la hiérarchie, (2) des collègues de l'engagement psychologique en formation.

Hypothèse 1

Les résultats issus de la CDH indiquent quatre classes avec les contenus thématiques présentés dans le tableau 28 ci-dessous.

Tableau 28 : Les quatre classes et les « mondes lexicaux » sur la dimension affective

Classes	Contenu thématique
Classe 1	Affectif
	Comportemental
Classe 2	Affectif
	Comportemental
Classe 3	Cognitif
	Affectif
Classe 4	Affectif
	Cognitif
	Comportemental

[35] La notion d'univers thématique désigne la thématique à laquelle se rapportent la ou les classes issues de la classification hiérarchique descendante.

[36] Pour cette analyse, seuls les mots pleins sont retenus (noms, adjectifs, verbes, adverbes). Les mots pleins sont lemmatisés[36] c'est-à-dire que les différentes formes d'un mot sont ramenées à une forme unique, celle du lemme[36] les autres mots étant considères comme des mots-outils.

Sur la dimension affective, les quatre classes issues de la CDH opérée par Alceste sont relatives aux contenus thématiques affectif, cognitif et comportemental, mais aucune classe ne présente un contenu thématique différencié comme le soutient la première hypothèse. A cette étape, la première hypothèse est invalidée. Nous poursuivons la vérification des hypothèses par la prise de connaissance des résultats de l'analyse de la dimension cognitive, présentés dans le tableau 29 ci-dessous.

Tableau 29 : Les cinq classes et les contenus thématiques de la dimension cognitive

Classes	**« Mondes lexicaux »**
Classe 1	Affectif
	Cognitif
	Comportemental
Classe 2	Cognitif
	Comportemental
Classe 3	Cognitif
	Comportemental
Classe 4	Cognitif
	Comportemental
Classe 5	Cognitif
	Comportemental

Sur la dimension cognitive, les cinq classes issues de la CDH opérée par Alceste, sont relatives aux contenus thématiques affectif, cognitif et comportemental, aucune classe ne présente un contenu thématique différencié comme le soutient la première hypothèse. A cette étape, la première hypothèse est invalidée. Nous poursuivons la vérification des hypothèses par la prise de connaissance des résultats de l'analyse de la dimension comportementale, présentés dans le tableau 30 ci-dessous.

Tableau 30 : Les 3 classes et les contenus thématiques issus sur la dimension comportementale

Classes	**« Mondes lexicaux »**
Classe 1	Comportemental
	Cognitif
Classe 2	Comportemental
	Cognitif
Classe 3	Comportemental
	Cognitif

Sur la dimension comportementale, les trois classes issues de la CDH opérée par Alceste, sont relatives aux contenus thématiques cognitif et comportemental, mais aucune classe ne présente

un contenu thématique différencié comme le soutient la première hypothèse. A cette étape la première hypothèse est invalidée.

Ainsi, pour cette première hypothèse, les classes issues de la CDH opérée par Alceste ne font pas référence à un univers thématiques différencié. Il apparaît au minimum deux univers thématique dans chaque classe. Aucun « monde lexical » n'est unique dans sa classe, il n'y a donc pas de différenciation, mais plutôt une combinaison de « mondes lexicaux », de contenus thématiques nécessaire aux individus pour rendre compte de leur engagement psychologique optimal en formation. Ces résultats ne confirment pas la première hypothèse qui est donc invalidée.

Hypothèse 2

Nous soutenions dans la deuxième hypothèse que les adultes expliquent leur engagement en formation par des motivations différenciées soit (i) économico-financières, soit (ii) psychosociales, soit (iii) encore professionnelles, et correspondent aux classes générées par la CDH d'Alceste.

Les résultats obtenus à partir de la CDH opérée par Alceste retiennent trois classes et les contenus thématiques présentés dans le tableau 31 ci-dessous.

Tableau 31 : Les trois classes et les contenus de motivation de formation et de carrière

Classes	**« Mondes lexicaux »**
Classe 1	Motivations professionnelles (professionnelles, vocationnelles, opératoires, professionnelles, renforcement des compétences et l'évolution de la carrière)
	Motivations psychosociales (identitaires et personnels et d'image sociale)
Classe 2	Motivations professionnelles (vocationnelles, opératoires professionnelles renforcement des compétences et l'évolution de la carrière)
	Motivations psychosociales (identitaires, personnelles, et d'image sociale)
Classe 3	Motivations professionnelles (professionnelles, vocationnelles, opératoires professionnelles, renforcement des compétences et l'évolution de la carrière)

Il n'apparaît pas de contenu thématique différencié dans les classes 1 et 2, sauf la classe 3 qui présente un contenu thématique unique (motivations professionnelles). Ces résultats ne soutiennent pas la deuxième hypothèse, soutenant la différenciation des contenus thématiques dans les classes : la deuxième hypothèse donc invalidée.

Hypothèse 3

Nous soutenions dans l'hypothèse 3 l'existence de « mondes lexicaux », différenciés sur le soutien social perçu (i) de la famille, (ii) des ami(e)s et (iii) des autres significatifs, correspondant aux classes générées par la CDH d'Alceste.
Les résultats obtenus à partir de la CDH opérée par Alceste retiennent cinq classes et les contenus thématiques sont présentés dans le tableau 32 ci-dessous.

Tableau 32 : Les classes et les « mondes lexicaux » des soutiens sociaux perçus

Classes	Sources de soutien social
Classe 1	Soutien des autres significatifs
	Soutien de la famille
Classe 2	Soutien des autres significatifs
Classe 3	Soutien de la famille
	Absence de soutien de la famille
Classe 4	Absence de soutien des autres significatifs
	Absence de soutien de la famille
Classe 5	Soutien de la famille
	Soutien des autres significatifs

Les contenus thématiques sont relatifs aux soutiens sociaux perçus des autres significatifs au soutien de la famille, à une absence de soutien des autres significatifs et une absence de soutien de la famille. Aucun contenu n'est relatif au soutien des ami(e)s. Nous constatons qu'aucune classe ne dispose d'un contenu thématique différencié. Ces résultats ne corroborent pas la troisième hypothèse sur la différenciation des contenus thématiques des classes. Il apparaît plutôt une combinaison de soutiens à l'intérieur des classes. Aucune classe n'est exclusivement orientée vers une source de soutien perçu. La troisième hypothèse est donc invalidée.

Hypothèse 4

Nous soutenions dans l'hypothèse 4, l'existence de « mondes lexicaux » différenciés sur le soutien organisationnel perçu (1) de la hiérarchie et (2) le soutien organisationnel perçu des collègues.

Les résultats obtenus à partir de la CDH opérée par Alceste retiennent cinq classes et les contenus thématiques présentés dans le tableau 33 ci-dessous.

Tableau 33 : Les cinq classes et les contenus thématiques du soutien organisationnel perçus

Classes	« Mondes lexicaux » des soutiens organisationnels perçus
Classe 1	Absence de soutiens organisationnels perçus de la hiérarchie
	Soutiens organisationnels perçus des collègues
Classe 2	Soutiens organisationnels perçus des collègues
	Soutiens organisationnels perçus de la hiérarchie
Classe 3	Soutiens organisationnels de la hiérarchie
	Soutiens organisationnels perçus des collègues
Classe 4	Soutiens organisationnels perçus de la hiérarchie
	Soutiens organisationnels perçus des collègues
Classe 5	Soutiens organisationnels perçus de la hiérarchie
	Soutiens organisationnels perçus des collègues

Les contenus thématiques sont principalement relatifs au soutien organisationnel perçu : (1) des collègues, (2) de la hiérarchie et dans une moindre mesure, à (3) l'absence de soutien de la hiérarchie. Ces résultats ne corroborent pas la quatrième hypothèse sur la différenciation des contenus thématiques des classes du soutien organisationnel perçu : La quatrième hypothèse est invalidée.

SYNTHESE DU CHAPITRE 8

Pour atteinte de nos objectifs, nous avons eu recours à une méthodologie qualitative qui consistait à élaborer au préalable le guide d'entretien nécessaire au travail de recueil du point de vue des adultes sur l'objet de recherche. « *Les avantages d'une collecte de données qualitatives bien menée résident précisément dans la richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur du problème étudié* » (Kohn & Christiaens, 2014, p.69), puisqu'« *Elles visent non seulement à décrire, mais aussi à aider à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène* ».

Cette enquête est conduite auprès d'un échantillon de 27 étudiants-travailleurs inscrits en licence et master toutes options de formation confondues dans les universités et instituts de formations du Burkina Faso. Le corpus issu de l'ensemble des interviews constitue matière de l'analyse opérée par le logiciel Alceste pour l'identification des « mondes lexicaux ». La réponse à la question centrale de cette première étude qualitative, à cette étape de la recherche a permis de retenir : (1) l'existence de classes d'« univers lexicaux » relatives à l'engagement psychologique, (2) les « univers lexicaux » indifférenciés autant en ce qui concerne la variable

dépendante et que les variables indépendantes, (3) ce résultat invalide notre hypothèse de la différenciation des « mondes lexicaux », (4) Le construit de l'engagement psychologique optimal n'apparaît pas dans cette recherche comme étant constitué des trois forces distinctes affective, cognitive et comportementale comme le stipule le modèle original (Brault-Labbé & al., 2008), (5) l'engagement psychologique optimal (EPO) est un construit drainant à chacune de ses expressions au moins deux ou trois éléments des contenus affectif, cognitif et comportemental. Ainsi, cette recherche qualitative, nous a permis d'accéder à une certaine connaissance de l'EPO mais comme « *Les méthodes de recherche qualitative sont régulièrement soupçonnées du danger de la subjectivité* » parce qu'elles « laisseraient *plus de place à l'interprétation pour le chercheur* » (Kohn & Christiaens, 2014, p.75), nous proposons d'ouvrir l'horizon de compréhension de l'objet de notre recherche en recourons pour la suite à une démarche de recherche quantitative. Cela pose alors la question de l'articulation de ces deux approches puisque Aldebert et Rouzies (2011), Cameron et Molina-Azorin (2010), Condomines et Hennequin (2013), Dumez (2013), Guilbert (2014) et Hodgkin (2008), refusent l'opposition entre les deux approches et préconisent une approche mixte qui permettrait de combiner les avantages des postures qualitatives et quantitatives permettant l'enrichissement des analyses en multipliant les points de vue sur l'objet de recherche afin de progresser dans la connaissance. L'approche quantitative constitue la deuxième étude dans cette recherche.

CHAPITRE 9 : ETUDE 2 : L'ENQUETE QUANTITATIVE

9.1. Problématique de la recherche

Nous cherchions à cerner, dans la première étude, à travers une approche qualitative et une démarche d'analyse automatique de contenu, les « mondes lexicaux » des travailleurs en formation relativement à engagement psychologique optimal, aux motivations de formation, aux motivations de carrière, aux perceptions de soutiens sociaux et aux perceptions de soutiens organisationnels. Les entretiens nous ont donné accès à l'expérience vécue des individus, à travers laquelle nous avons identifié des « mondes lexicaux » indifférenciés.

Ainsi, les données qualitatives ont permis de mieux comprendre comment les adultes ont perçu et ont réagi face à leur engagement, mais comme la valeur, la qualité et la rigueur des recherches de type qualitatif sont souvent remises en question (Hunt & Lavoie, 2011), notre méthodologie inclut également un volet quantitatif. La recherche utilisant les méthodes mixtes connaît une popularité grandissante dans de nombreuses disciplines. Sa mise en œuvre par la combinaison de techniques qualitatives et quantitatives de collecte de données et leur analyse dans un seul protocole de recherche en fait un réel « mouvement méthodologique » soutenu notamment, par une culture propre à l'utilisation de ces méthodes dans la recherche. C'est un champ méthodologique novateur […] une nouveauté de l'industrie du savoir, qui traverse l'ensemble des disciplines scientifiques (Turcotte, 2016, p.111). Implicitement, le choix des méthodes mixtes a pour objet de compenser les lacunes de l'utilisation d'une seule méthode dans la réponse à une question de recherche (Pluye & al., 2009, cités par Turcotte, 2016, p.114). Ainsi, donc, la qualité ne s'oppose plus alors à la quantité, les deux approches poursuivant le même but : décrire la qualité des textes, ou encore « la texture des textes » (Fairclough, 1995, cité par Guilbert, 2014, p.6).

Les données statistiques, à la différence des entretiens, fournissent une mesure chiffrée des faits sociaux. (Dietrich, Loison & Roupnel, 2012, p.208) et permettront une description et une comparaison plus systématiques des situations d'engagement psychologique, des motivations, de soutiens sociaux et organisationnels perçus et d'autonomie perçue. « … *on peut dire que tout chercheur qui adopte l'approche quantitative en recherche accorde priorité au jeu des corrélations qui peuvent être établies entre les variables sous observation* » (Poisson, 1983, p.370). Nous partageons avec Guibert (2014, p.2) l'objectif qui « *est à la fois de penser le dépassement de l'opposition entre le qualitatif et le quantitatif et de souligner l'intérêt qu'il y a à penser leur articulation dans le contexte de la recherche actuelle et des outils mis à la disposition des chercheurs* ». Et contrairement à une idée assez répandue, l'utilisation de techniques statistiques ne permet pas de distinguer les méthodes quantitatives des méthodes

qualitatives (Maurand-Valet, 2010 ; Usunier, Easterby-Smith & Thorpe, 2000). Utilisées de manière complémentaire, ces deux méthodes se nourrissent l'une l'autre, en apportant chacune une plus-value scientifique au travail de recherche, leur articulation, avec un statut égal, permet de porter un double regard sur un même objet (Dietrich & al, 2012, p.208).

9.1.1. Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche est de comprendre la nature des relations entre la variable dépendante, l'engagement psychologique optimal et les cinq variables indépendantes dont les motivations de formation, les motivations de carrière, les soutiens sociaux perçus, les soutiens organisationnels perçus et la perception d'autonomie dans les domaines de vie, chez les adultes en formation continue au Burkina Faso. Il s'agit de savoir, lesquelles de ces cinq variables rendent compte le mieux de l'EPO. Nous présentons l'ensemble des variables convoquées dans l'étude quantitative dans le tableau 34.

Tableau 34 : Récapitulatif des variables de la recherche quantitative

Variable dépendante	**Composantes**
Engagement psychologique optimal	Affective
	Cognitive
	Comportementale
Variables indépendantes	**Composantes**
Motivations de formation	Intrinsèque
	Extrinsèque
	Amotivation
Motivations de carrière	Vision de carrière
	Identité de carrière
	Résilience de carrière
Soutiens sociaux perçus	De la famille
	Des ami(e)s
	Des autres significatifs
Soutiens organisationnels perçus	De la hiérarchie
	Des collègues
Perception d'autonomie dans les domaines de vie	Dans la vie en général
	Dans le domaine académique
	Dans les relations interpersonnelles
	Dans les loisirs

L'opérationnalisation de ces instruments nécessitait, au préalable, la mise en œuvre d'une démarche d'adaptation transculturelle, et à cette fin, nous avons adopté celle préconisée par

Vallerand (1989). La deuxième étape, suite de la validation des instruments, a permis de tester auprès d'un échantillon confirmatoire de 371 adultes, les liens entre les variables dépendantes et indépendantes.

9.1.2. Questions de la recherche

L'engagement psychologique optimal des adultes en formation professionnelle continue au Burkina Faso est au centre de notre recherche et nous permet de formuler notre questionnement de la façon suivante :

- ✓ Quelles dimensions d'engagement psychologique optimal, les adultes mettent-ils en œuvre dans leur parcours de formation continue ?
- ✓ Quelles motivations de formation poussent les adultes à s'engager en formation continue ?
- ✓ Quelles motivations de carrière poussent les adultes à s'engager en formation continue ?
- ✓ Quelles perceptions les adultes ont-ils des soutiens sociaux relatifs à leur engagement en formation ?
- ✓ Quelles perceptions les adultes ont-ils des soutiens organisationnels relatifs à leur engagement en formation ?
- ✓ Quelles perceptions, les adultes ont-ils de leur autonomie dans cet engagement psychologique en formation ?
- ✓ Dans notre modèle de recherche, quelles variables indépendantes rendent compte de l'engagement psychologique optimal des adultes en formation continue ?

9.1.3. Les hypothèses

Selon le modèle multidimensionnel (Brault-Labbé & Dubé, 2009 ; Jodoin, 2000), l'engagement psychologique a un caractère dynamique, évolutif et cyclique, puisque « *les trois composantes ne sont pas toujours activées au même moment et qu'elles ne sont pas toujours présentes avec la même intensité dans l'engagement de l'individu* » (Brault-Labbé & Dubé, 2009, p.121). L'engagement psychologique est un instantané relatif à la situation des personnes à un moment de leur parcours de formation. Nous soutenons dans la première hypothèse (H1), l'existence de trois « mondes lexicaux » différenciés d'engagement psychologique optimal relatifs aux trois dimensions affectives, cognitives et comportementales.

Brault-Labbé et al. (2010) et Parent (2014) considèrent la motivation comme le déclencheur, le premier pas dans le processus d'engagement. De même que dans le cadre scolaire, Boisvert (2008), le Conseil supérieur de l'éducation (2008), Fillion (1997), Vezeau et Bouffard (2007) et Viau (2009) retiennent que la motivation incite à s'engager, à participer et à persévérer dans une tâche. En outres, les études menées par Brault-Labbé et Dubé (2010) auprès d'étudiants en cycle universitaire révèlent que plus la motivation est autodéterminée plus ils ont un niveau général d'engagement psychologique élevé. Enfin, l'engagement est également convoqué dans diverses formulations de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2000 ; Brault-Labbé & Dubé, 2009), relative aux types de régulation plus ou moins autodéterminés de la motivation adoptée par les individus, lorsqu'ils s'engagent dans la poursuite d'objectifs personnels. Ainsi, nous retenons les quatre hypothèses (H2, H3, H4 et H5) suivantes :

Hypothèse 2 : Nous soutenons dans l'hypothèse (H2) que l'engagement psychologique optimal en formation est positivement et significativement relié à la motivation intrinsèque de formation.

Hypothèse 3 : Nous soutenons dans l'hypothèse (H3) que l'engagement psychologique optimal est négativement et significativement relié aux motivations extrinsèques de formation.

Hypothèse 4 : Nous soutenons dans l'hypothèse (H4) que l'engagement psychologique optimal est relié positivement et significativement aux motivations les plus autodéterminées (intrinsèque et extrinsèque-régulation intégrée).

Hypothèse 5 : Nous soutenons dans l'hypothèse (H5) qu'il existe un lien négatif et significatif entre l'engagement psychologique optimal en formation et les motivations les moins autodéterminées (motivation extrinsèque-régulation externe et amotivation) de formation.

Dans le cadre organisationnel, Eisenberger et al. (1986), Price (2001), Rhoades et Eisenberger (2002), Kottke et Sharafinski (1988) suggèrent que les employés sont influencés par les perceptions de soutien émanant de leurs superviseurs, ce qui les conduit à plus d'investissement. Aussi, les soutiens de la hiérarchie et le mentorat (Blaya & Baudrit, 2006) favorisent le développement de la motivation de carrière (Noe & Bachhuber, 1990, cités par Day & Allen, 2004).

Nous nous attendons dans la sixième hypothèse (H6) à l'existence d'un lien positif et significatif entre l'engagement psychologique optimal en formation et la motivation de carrière.

Dans une méta-analyse, Halbesleben (2006) a montré que le soutien social constitue une ressource positive pour la santé des travailleurs, de même qu'il est établi l'importance du

soutien social perçu en milieu de travail (Moisson & Roques, 2005, cités par Fuhrer & al. 2011) et dans le bien-être (Collins & al., 1993 ; Tarkka & Paunonen,1996 ; Terry & al., 1996), et sur la santé mentale (Caron & Guay, 2005). Pour s'engager dans un parcours de formation, il faut disposer d'un minimum de « ressources positives » (Correia Mario, Pottier François, 2000, p.71), notamment le soutien des proches, du conjoint, des ami(e)s ou des supérieurs. Tinto (2003), de même que Kuh et al. (2001), Rivière et Jacques (2002), Roy et al. (2005), ont démontré que l'engagement revêt un caractère social par la relation d'un individu avec son entourage. La qualité de l'environnement pourrait donc avoir des effets sur l'engagement de l'étudiant, sur l'intensité de son investissement, à la fois dans son milieu et dans ses études. Un environnement social et organisationnel favorable à la démarche de formation est susceptible de stimuler l'engagement psychologique.

Nous soutenons dans la septième hypothèse (H7) que les adultes perçoivent la famille, les ami(e)s et les autres significatifs comme soutenant leur engagement en formation, et ceci se caractérise par un score de perception significativement plus élevé que la moyenne de 4 sur l'échelle de Likert en 7 points.

Le soutien organisationnel est généralement incarné par la figure du supérieur hiérarchique ou du superviseur dont les soutiens et les actions stimulent la participation aux activités d'animation de l'entreprise, facilitent la compréhension des missions, aiguisent l'appétit de compétences, toutes choses qui peuvent susciter l'engagement psychologique dans une formation. Aussi, Crochard (2007, p.58) a 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.

Nous soutenons dans la huitième hypothèse (H8) que les adultes perçoivent la hiérarchie et les collègues comme soutenant leur engagement psychologique en formation, et ceci se caractérise par un score de perception significativement plus élevé que la moyenne de 4 sur l'échelle de Likert en 7 points.

Le facteur d'autodétermination est généralement convoqué en relation avec la théorie de l'engagement. Notre recherche fait le lien entre les contextes académique, organisationnel et social, auxquels l'adulte est confronté avec de nombreuses parties prenantes, susceptibles d'influencer ses choix. Il s'agit ici, d'analyser si l'individu se sent libre de son choix d'engagement en formation, s'il a une perception d'autonomie dans son engagement psychologique en formation. Aussi, pour Crochard (2007, p.58), « *ce qui pousse l'individu à se lancer dans une procédure de sélection à l'entrée d'une formation […] repose sur le sentiment*

d'être soi-même personnellement à l'origine de cette action, quel que soit son rapport initial au travail », autrement dit, à considérer le processus de prise de décision comme étant intime et personnel », ce qui va dans sens de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991, 1995) tendant à démontrer qu'une perception élevée de liberté de choix favorise la volonté de s'engager et de persévérer dans la conduite de l'action (Jézégou, 2003, p.51).
Nous soutenons dans la neuvième hypothèse (H9) que les adultes ont une perception d'autonomie de leur engagement psychologique en formation, et ceci se caractérise par un score de perception significativement plus élevé que la moyenne de 4 sur l'échelle de Likert en 7 points.

9.2. Méthodologie

Faisant suite à la présentation de la problématique générale de la recherche, cette partie contribuera à l'exposé de notre démarche de recherche : de l'élaboration du pré-questionnaire à la constitution de la version finale du questionnaire que nous utiliserons pour les différentes analyses. Le questionnaire est l'instrument le plus classique d'accès aux pratiques professionnelles. Mucchielli (1979, cité par Lefeuvre, Garcia & Namolovan, 2009, p.305) définit le questionnaire comme « *une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé* ». Le questionnaire peut donc être utilisé pour explorer l'engagement psychologique, les motivations, les perceptions de soutiens et d'autonomie des personnes en situation de formation. L'enquête par questionnaire auto-administré a été choisie comme méthode de recueil de données pour répondre aux objectifs de la recherche pour des raisons pratiques de disponibilité du chercheur et en raison de son applicabilité au contexte de l'étude. Tout au long de cette deuxième étude quantitative, tous les items sont évalués par un positionnement sur une échelle de Likert en 7 points.

9.2.1. Les participants

La conduite de cette recherche quantitative s'est faite à partir de trois groupes de participants dont deux groupes pour la phase exploratoire. Le premier groupe a été recruté pour les trois échelles en langue française, le deuxième groupe pour les trois échelles en langue anglaise. Cette différence de traitement des deux groupes d'échelles est due à l'économie de temps de la traduction de l'anglais au français pour les échelles en qui étaient déjà en langue

française. Pour les pré-questionnaires en langue française, 180 pré-questionnaires ont été distribués et 123 soit 68.33% nous été retournés. 11 pré-questionnaires se sont révélés inexploitables, de nombreux items étaient sans réponse ou mal renseignés. Nous avons alors retenu au total 111 pré-questionnaires soit 61.66% des pré-questionnaires distribués. Pour les pré-questionnaires en langue anglaise 185 pré-questionnaires ont été distribués et 112 soit 60.54% nous été retournés. 29 pré-questionnaires se sont révélés inexploitables pour des raisons évoquées précédemment. Nous avons alors retenu au total 83 pré-questionnaires soit 44.86% des pré-questionnaires distribués. A l'issue de la phase exploratoire, lorsque toutes les six échelles ont été traduites selon la procédure préconisée par Vallerand (1989), le troisième groupe de participants a été recruté pour la phase confirmatoire et le questionnaire en document unique leur a été soumis au même moment en version papier. Pour la phase confirmatoire, 850 questionnaires ont été distribués et 567 (66.70%) nous ont retournés mais 196 des retours se sont révélés inexploitables. Nous avons alors retenu au total 371 questionnaires correctement renseignés soit 43.64% des questionnaires distribués. L'ensemble des participants à ces deux étapes de la recherche sera présenté de manière plus exhaustive dans les sections présentant les participants de la recherche.

9.2.2. Terrain de la recherche et procédure

Les données ont été recueillies, d'avril à juillet et d'octobre à novembre 2017, auprès des travailleurs en formation professionnelle dans les établissements[37] d'enseignement supérieur des villes de Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya et Ouagadougou.

Nous avons mobilisé notre réseau personnel et professionnel et des étudiants, afin d'obtenir l'adhésion des participants à notre recherche. Nous nous présentions aux participants, en tant que doctorant en psychologie travaillant sur la formation professionnelle des adultes, sans trop développer notre sujet de recherche.

Nous insistions sur l'aspect volontaire de la participation et sur notre indépendance vis-à-vis de l'Université Ouaga 1 à laquelle nous sommes rattaché en tant que ETP[38]. Nous indiquions également que 10 à 15 minutes sont nécessaires à répondre correctement à l'ensemble du questionnaire dont les données recueillies étaient anonymes et confidentielles. Il arrivait que certains répondants expriment le souhait d'en savoir davantage sur le résultat de la recherche,

[37] CERPAMAD, CUPO, EFPTP, ENAM, ENAREF, ESCO-IGES, FONDATION MERCURE, IAM, IIM, ISIG, ISMT, ISPP, IST ISTID, UK, UO1, UO2, USTA

[38]Enseignant à temps plein

auquel cas, il leur était possible de laisser soit leur numéro de téléphone, soit leur adresse mail pour un contact ultérieur[39]. Les questionnaires étaient remis aux répondants qui s'engageaient à les remettre, selon les cas soit au chercheur, soit à un enseignant, soit encore au délégué de classe, à une autre personne désignée et connue de tous.

9.2.3. Les instruments utilisés

Afin d'analyser les problématiques d'engagement psychologique en formation des participants dans leur contexte socio-organisationnel et atteindre nos objectifs de recherche, nous avons eu recours à plusieurs échelles dans cette étude quantitative, il s'agit d'une part, de trois échelles dont la version originale est en langue française : (i) l'échelle de l'engagement psychologique optimal (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010), (ii) l'échelle de motivation en formation d'adulte (ÉMFA-24) (Fenouillet, Heutte & Vallerand, 2015), (iii) l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16) (Blais & Vallerand, 1991) et d'autre part, les échelles dont la version originale est en langue anglaise : (i) l'échelle de motivation de carrière (London, 1983), (ii) l'échelle du soutien social perçu (Zimet & al., 1988), (iii) l'échelle du soutien organisationnel perçu (Eisenberger & al., 1986).

Nous avons utilisé des questionnaires largement convoqués comme outils de recueil de données. Fredricks et al. (2011, cités par Molinari & al., 2016, p.6), ont recensé 14 questionnaires auto-rapportés sur les 21 instruments destinés à mesurer l'engagement comportemental, cognitif ou émotionnel. Autant que possible, toutes les questions sont formulées dans un sens positif pour éviter l'effet perturbateur des items négatifs (Kelloway & al., 1992). Avec ces instruments, il s'agissait surtout d'élaborer une version en langue française, adaptée au contexte linguistique du Burkina Faso (Dupont & al., 2010, p.30). Elle se déroule dans un contexte de diversité linguistique où le français est une des quatre langues officielles (Yoda, 2010, p.35), utilisée selon les auteurs par 10 à 26% de la population. Le mooré, le jula et le fulfuldé sont les trois autres langues officielles parlées par 70% de la population (Napon, 2003, cité par Yoda, 2010, p.35).

9.2.3.1. Les échelles en langue française

Trois des six échelles utilisées dans cette deuxième étude quantitative sont en langue française. La section suivante permet de les présenter.

[39]Ce qui pose la question de la redevabilité des résultats de recherches aux différentes parties prenantes.

9.2.3.1.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal

L'échelle de l'engagement optimal fait partie de l'échelle multimodale de l'engagement académique disponible en version longue et courte. Il s'agit des versions révisées de l'Échelle d'engagement académique (EEA) de Brault-Labbé & Dubé (2008) qui comprend trois échelles dont celle de l'engagement optimal, du surengagement et du sous-engagement. Dans sa version longue, cette échelle multimodale comprend 14 items (α=0.90) pour l'engagement optimal, 13 items (α=0.87) pour le surengagement et 15 items (α=0.91) pour le sous-engagement (Brault-Labbé, 2011).

Dans notre recherche doctorale, l'engagement psychologique a été mesuré avec l'échelle de l'engagement optimal (Brault-Labbé, 2011), et précédemment validée dans d'autres recherches auprès d'étudiants universitaires (Brault-Labbé & Dubé, 2007 ; Brault-Labbé & al., 2008, 2009) et des étudiants collégiaux (Brault-Labbé & al., 2009, p.123). Cette version longue de l'échelle est composée de 14 items dont 6 items pour la composante motivo-affective ou l'enthousiasme envers les études (Exemple : « *Je suis enthousiaste vis-à-vis de la formation que je mène actuellement »*[40]) ; 4 items pour la composante cognitive ou la conciliation des aspects positifs et négatifs de la formation (Exemple : « *J'accepte le fait qu'une formation comme la mienne implique des aspects positifs, mais aussi des aspects négatifs* »[41]) *;* 4 items pour la composante comportementale ou la persévérance en formation, malgré les obstacles rencontrés (Exemple : « *Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant(e) dans ma formation »*[42]). Tout au long de son développement, cette échelle a présenté de bonnes qualités psychométriques (Brault-Labbé & al., 2008, 2010), même si « *leur validation reste à compléter auprès d'autres populations étudiantes, notamment par analyses factorielles confirmatoires* » (Brault-Labbé & al., 2008, p.745).

9.2.3.1.2. L'échelle de motivation en formation d'adulte

La motivation de formation a été mesurée par l'échelle de motivation en formation d'adultes (ÉMFA-24) (Fenouillet, Heutte & Vallerand, 2015). L'ÉMFA-24 est composée de 24 items dont 4 items pour chacune des six sous-dimensions : (i) la motivation intrinsèque, (ii) la

[40]Item N°1 de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative sur les motivations de formation
[41]Item N°4 de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative sur les motivations de formation
[42]Item N°20 de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative sur les motivations de formation

motivation extrinsèque-régulation externe, (iii) la motivation extrinsèque-régulation introjectée, (iiii) la motivation extrinsèque-régulation identifiée, (iiiii) la motivation extrinsèque-régulation intégrée et (iiiiii) l'amotivation. Dans cette échelle, la motivation intrinsèque correspond uniquement à la motivation à la connaissance, contrairement à d'autres échelles similaires où elle intègre également en plus deux autres facettes dont la motivation à la stimulation et la motivation à l'accomplissement (Vallerand & al., 1989, Vallerand & al., 1992, Vallerand & al., 1993). L'EMFA-24 basée sur la TAD, est l'un des outils de mesure les plus utilisés pour l'évaluation de la motivation des adultes en situation de formation et présente une bonne qualité psychométrique (Fenouillet & al., 2015 ; Heutte & al., 2016 ; Molinari & al., 2016).

9.2.3.1.3. L'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie

Cette échelle (ÉPADV-16) (Blais & Vallerand, 1991) mesure la perception d'autonomie que les personnes peuvent avoir dans 4 différents contextes de vie dont : (i) la vie en général, (ii) le domaine académique, (iii) les relations interpersonnelles[43], et (iiii) les loisirs, soit au total 16 items dont 4 pour chaque contexte de vie. Les réponses aux items 3, 6, 10, 14, 15 et 16 doivent être inversées. (Exemple : « *Je dois me forcer à agir d'une certaine façon avec les gens* »[44], « *Lorsque je pratique mes loisirs, je sens que je devrais peut-être faire autre chose* »[45]). Dans l'échelle, nous avons gardé l'ordre chronologique des items de l'échelle originale dans laquelle il est fait expressément référence à « l'école », mais pour les besoins de notre recherche, « l'école » a été remplacée par la « formation » (Exemple : « *En formation je me sens comme dans une prison* »[46] en remplacement de « *À l'école, je me sens comme dans une prison* »). L'item 6 est celui qui a subi le plus de modifications[47], ainsi, nous avons retenu « *Il faut que je me fasse violence ou que l'on me pousse pour aller en formation* » au lieu de : « *Il faut que je me pousse (ou que je me fasse pousser) dans le dos pour aller à l'école* » Dans une moindre proportion, l'item 8 : « *Les loisirs que je pratique correspondent réellement à mes choix et à mes goûts* »[48] au lieu de « *Les loisirs que j'exerce correspondent réellement à mes choix et mes goûts* ». L'EPADV-16 possède également une bonne qualité psychométrique (Buttitta & al.

[43] En ce qui nous concerne c'est précisément la formation.
[44] Item N°3 de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative.
[45] Item N°16 de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative.
[46] Item N°10 de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative.
[47] Item N°6 de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative.
[48]Item N°8 de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative.

2014, Lieury, Lorant, Trosseille, Vourc'h & Fenouillet, 2014). La version définitive des échelles est disponible en annexe 27.

9.2.3.2. Les échelles en langue anglaise

Trois échelles utilisées dans cette deuxième étude quantitative sont en langue anglaise. Elles ont été adaptées en langue française pour les besoins de la recherche et sont présentées dans la section suivante.

9.2.3.2.1. L'échelle de motivation de carrière

La motivation de carrière est mesurée par l'échelle éponyme (London, 1983) et comprend trois composantes dont la vision de carrière, l'identité de carrière et la résilience de carrière (London, 1983, p.620), constituée de 26 items dont 8 items pour la composante vision de carrière (Exemple : « *Dans le cadre de votre carrière professionnelle … avez-vous déterminé un but à atteindre dans votre carrière* ? »[49]), 5 items pour la composante identité de carrière (Exemple : « *Dans le cadre de votre carrière professionnelle … passez-vous tout ou partie de votre temps libre dans des activités susceptibles de faire avancer votre carrière* ? »[50]) et 13 items pour la **c**omposante résilience de carrière (Exemple : « *Dans le cadre de votre carrière professionnelle … faites-vous confiance aux autres, lorsqu'ils disent que vous avez fait du bon travail* ? »[51] Le modèle a été utilisé dans d'autres recherches (Day & Allen, 2004 ; London & Mone, 1987 ; London & Noe, 1997 ; Noe, Noe & Bachhuber, 1990). Elle possède une bonne qualité psychométrique (London, 1993a, 1993b ; Noé & al., 1990 ; Grzeda & Prince, 1997, London & Noe, 1997).

9.2.3.2.2. L'échelle du soutien social perçu

Le soutien social perçu a été mesuré par l'échelle multidimensionnelle du soutien social perçu (MSPSS) de Zimet et al. (1988). Cet instrument comprend 12 items dont 4 pour chacune des trois sous-échelles : (i) la « famille » (Exemple : « *Ma famille essaie vraiment de m'aider* »[52]), (ii) les « ami(e)s » (Exemple : « *Je peux compter sur mes* ami(e)s *lorsque, les choses vont mal* »[53]) et (iii) les autres significatifs (Exemple : « *Il y a une personne particulièrement disponible, lorsque je suis dans le besoin* »[54]). Ces derniers représentant des personnes

[49]Item N°1 (vision de carrière) de la version finale du questionnaire de l'étude quantitative.
[50]Item N°9 (identité de carrière) de la version finale du questionnaire des motivations de carrière
[51]Item N°15 (vision de carrière) de la version finale du questionnaire des motivations de carrière
[52]Item N°3 (composante famille) de la version finale du questionnaire du soutien social perçu
[53]Item N°7 (composante amis) de la version finale du questionnaire du soutien social perçu
[54]Item N°1 (composante autres significatifs) de la version finale du questionnaire du soutien social perçu

physiquement et affectivement proches, par qui passe une part de la définition propre du sujet et qui se trouvent, pour cette raison, investis d'une importance singulière (Vayre & al., 2011, p.189). Le MSPSS présente un indice de consistance interne (alpha de Cronbach) de 0.88 au total des trois échelles dont 0.87 pour la sous-échelle « famille » ; 0.91 pour la sous-échelle autres significatifs et 0.85 pour la sous-échelle « ami(e)s » (Zimet & al., 1988). Cette qualité de consistance interne est également confirmée par nombre d'auteurs (Dahlem, 1991 ; Hannan & al., 2016 ; Nakigudde & al., 2009 ; Stewart & al., 2014 ; Tonsing, Zimet & Tse, 2012).

9.2.3.2.3. L'échelle du soutien organisationnel perçu

Le soutien organisationnel perçu a été mesuré avec la version courte de l'échelle d'Eisenberger et al. (1986, 1990). Elle comporte des items inversés dont les numéros 2, 3, 5 et 7. Cette version de 8 items à l'origine a été utilisée à plusieurs reprises et offre de bonnes qualités psychométriques (α=0.80) (Wayne, Shore & Liden, 1997 ; Rhoades & Eisenberger, 2002 ; Eisenberger & al., 2002 ; Eisenberger & al. 1986 ; Fields, 2002 ; Harris & al., 2007 ; Ladebo, 2009 ; Worley, Fuquo & Hellman, 2009). Des recherches ultérieures avec des versions comparables à celle d'Eisenberger et al. (1986) auprès de salariés francophones (Gillet, Gagné, Sauvagère & Fouquereau, 2013 ; Gillet, Huart, Colombat & Fouquereau, 2013) confirment également de bonnes qualités psychométriques.

Ayant décidé de vérifier s'il y avait une différence significative entre la perception de soutien de la hiérarchie d'une part, et celui des collègues d'autre part, nous avons dédoublé les items, en créant une sous-échelle relative à la perception de soutien organisationnel des collègues. Cette échelle est désormais composée de deux sous-échelles dont celle du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie (8 items), (Exemple : « *Ma hiérarchie valorise ma contribution au bien-être de l'entreprise* »[55]) et celle du soutien organisationnel perçu des collègues (8 items), (Exemple : « *Mes collègues valorisent ma contribution au bien-être de l'entreprise* »[56]). En gardant la même succession dans l'ordre des items dans l'échelle, les items numéros 10, 11, 13 et 15 seront également inversés dans la sous-échelle du soutien organisationnel perçu des collègues.

Nous disposons de l'ensemble des outils nécessaires à cette deuxième étude quantitative, permettant de rendre compte de notre problématique. La section suivante contribuera à l'exposé

[55]Item N°1 (composante soutien perçu de la hiérarchie) de la version finale du questionnaire du soutien organisationnel perçu
[56]Item N°9 (composante soutien perçu des collègues) de la version finale du questionnaire du soutien organisationnel perçu

de notre démarche d'adaptation culturelle des six échelles au contexte d'utilisation de la langue française au Burkina Faso, en partant de l'élaboration des items du pré-questionnaire à la reconstitution de la version finale dudit questionnaire.

9.3. L'adaptation culturelle des six échelles

Les études de plus en plus importantes partout dans le monde sur la motivation dans le secteur de l'éducation, de la formation, dans le sport, etc., démontrent que ce concept majeur est relié à nombre de comportements, telles que la curiosité, la persévérance, l'apprentissage et la performance, l'action, etc. Deci et Ryan (1985, cités par Vallerand & al., 1989, p.323). Mais en Afrique, particulièrement au Burkina Faso, il n'existe, à notre connaissance, aucun instrument validé en français qui permette de mesurer les composantes des instruments auxquels notre recherche fait appel. Il nous a paru opportun de procéder à l'adaptation de ces outils.

9.3.1. Démarche méthodologique

Il existe dans la littérature, des exemples de traduction et de validation d'un instrument anglophone traduit en d'autres langues (Geisinger, 1994, cité par Bernet, Karsenti & Roy, 2014, p.23). Nous avons adopté comme Bernet, Karsenti & Roy (2014, p.23), la méthode fréquemment citée dans les recherches francophones en éducation, celle de Vallerand (1989). Cette partie de notre travail de doctorat s'inspire du processus de validation transculturelle proposé par Vallerand (1989, p.664) en sept étapes : 1) la préparation de la version préliminaire par traduction inversée, 2) l'évaluation et la modification de cette version par une approche de type comité, 3) l'évaluation de la version expérimentale par prétest, 4) l'évaluation de la validité concomitante et de contenu, 5) l'évaluation de la fidélité, 6) l'évaluation de la validité du construit et 7) l'établissement des normes.

Les travaux sur les échelles originales de langue anglaise d'une part, de celles en langue française ont été conduites de manière séparément, pendant les trois premières étapes, faisant appel à des personnes de ressources différentes (enseignants, étudiants, répondants, etc.).

À l'étape 1, les items des six échelles ont été traduits en utilisant la méthode de traduction inversée en double-aveugle pour les trois échelles en langue anglaise, avec comme objectif d'élaborer une version en langue française pratiquée au Burkina Faso (Dupont & al., 2010, p.30). La règle principale portait sur le respect du féminin/masculin obligatoire dans la reformulation des items. A l'étape 2, les questionnaires étaient autoadministrés en version papier pour des raisons pratiques et techniques liées au contexte local de l'étude. Les différentes étapes de la constitution des items ont nécessité des contacts par mail et par téléphone, mais la plupart du temps, les discussions se faisaient face-à-face avec les personnes de ressources (les enseignants, les collègues de travail et les étudiants) en référence à l'approche de type comité préconisée par Vallerand à l'étape 2.

A l'étape 3, le prétest, pour l'évaluation des versions expérimentales des échelles, a fait appel à des étudiants-travailleurs[57], invités à répondre aux questionnaires et en positionnant sur une échelle de Likert en sept points les items qui leur paraissent ambigus afin que nous puissions, par la suite, vérifier la clarté des énoncés. L'étape 4 voudrait que la version originale et la version traduite soient administrées à des sujets bilingues, afin de mesurer le degré de corrélation entre les deux versions, ce qui n'a pu se faire dans les règles de l'art, nous ne disposions pas de personnes parfaitement bilingues (Dupont & al., 2009, p.30), n'étant pas dans un pays bilingue français/anglais. Comme d'autres auteurs (Bernet, Karsenti & Roy, 2014 ; Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001), nous n'avions pas les capacités à exécuter cette étape.

A l'étape 5, l'évaluation de la fidélité des instruments a pour objectif d'évaluer la consistance interne et la structure factorielle des échelles, généralement réalisées par le calcul de l'indice alpha de Cronbach (1951), la fidélité test-re-test, qui réfère à la stabilité temporelle permettant de vérifier si les réponses à un questionnaire varient entre deux passations séparées, d'une période de temps plus ou moins longue, n'a pu être conduite par manque de temps et de disponibilité des répondants. L'étape 6 a pour objectif, l'évaluation de la validité du construit par des analyses factorielles exploratoire et confirmatoire de l'échelle (Dupont & al., 2009, p.31). Enfin, l'étape 7 relative à l'établissement des normes ne nous a pas paru pertinente, parce que les échelles ne seront employées qu'à des fins de recherche et non à des fins cliniques (Bernet, Karsenti & Roy, 2014 ; Dupont & al., 2009 ; Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001).

[57]Inscrits dans les universités publiques et instituts privés de formations et répondaient aux critères de profil de notre population de recherche.

9.3.1.1. Les échelles en langue française

9.3.1.1.1. Etape 1 : la préparation de la version préliminaire

Elle s'est déroulée de janvier à mars 2016. Dans les trois échelles en langue française, le premier temps de la traduction inversée ne se justifiait pas, mais nous avons jugé nécessaire de produire des items alternatifs aux originaux, en prenant en compte autant que possible les réalités d'usage local de la langue française (Vallerand, 1989).

Nous avons, dès le départ, substitué dans les items de l'échelle de l'engagement psychologique optimal « la formation » à « les études »[58] (Exemple : « *Dans le cadre de la formation que j'effectue, … je suis enthousiaste vis-à-vis de la formation que je mène actuellement* »[59] à la place de « *Je suis enthousiaste vis-à-vis de mes études* »). Nous avons gardé l'ordre de succession originale pour les deux autres échelles (l'EMFA-24 et l'EPADV-16). La plupart des items n'ont connu que de légères modifications par l'emploi de synonymes et le respect obligatoire du féminin/masculin.

9.3.1.1.2. Etape 2 : l'évaluation et la modification des items par une approche de type comité

Elle s'est tenue d'avril à mai 2016 et elle correspondait à un exercice d'évaluation de la formulation et de la compréhension des items de la version préliminaire par une approche de type comité (Vallerand, 1989). 29 étudiants-travailleurs[60] employés soit dans la fonction publique, soit dans une entreprise privée et inscrits en formation[61] de niveau Licence ou Master dans différentes universités[62] et dans différentes filières[63] de formation, ont répondu aux questionnaires avec la consigne de se positionner sur une échelle de Likert en 7 points, le chiffre « 1 » correspondant à « pas du tout d'accord » et le chiffre « 7 » correspondant à « tout à fait d'accord », pour exprimer le niveau d'accord ou de désaccord avec les assertions proposées. Ils avaient également la consigne d'indiquer tous les termes qui semblaient ambigus ou ayant peu de sens pour eux, et d'expliciter leurs remarques lors d'un entretien de 10 minutes environ. 12

[58]« Les études » fait plus référence à une personne qui mène des études à peins temps (étudiant à temps plein) alors que « être en formation » fait référence à une personne qui vient se former comme le cas des travailleurs
[59]Item N°1 de la version finale de l'échelle d'évaluation de l'engagement psychologique optimal
[60] Ayant les caractéristiques similaires à la population d'enquête
[61]L'option de formation n'était pas un critère de sélection des répondants aux questionnaires
[62] ENAM, ISIG/Université Aube Nouvelle et ISPP
[63] Communication, GRH et Administration

personnes sur les 29[64] ont été rencontrées pour un entretien direct pour expliciter leurs remarques, lors d'un entretien de dix minutes environ avec le chercheur (Exemple : « *quelles appréciations générales faites-vous ce questionnaire ? Les mots utilisés vous semblent-ils adaptés ? Pensez-vous que les phrases sont compréhensibles pour toutes les personnes inscrites en niveau Licence ou Master ? le temps pour répondre à ce questionnaire vous semble-t-il acceptable ? Y-a-t-il des points dans le questionnaire sur lesquels vous porteriez des remarques particulières ? »*). Pour les 17 autres personnes, les entretiens se sont déroulés par le téléphone. Finalement, aucune ambiguïté ou incompréhension n'a été signalée par les répondants ni sur la formulation des items ni sur l'utilisation de l'échelle. Les items ainsi obtenus, constituent la version expérimentale des trois échelles pour l'étape 3.

9.3.1.1.3. Etape 3 : l'évaluation de la version expérimentale par prétest

Nous avons procédé à l'évaluation de la version expérimentale des trois échelles issues de l'étape 2, par un prétest. Ainsi, de mai à juillet 2016, nous avons soumis 150 pré-questionnaires à des étudiants-travailleurs,[65] en excluant tous ceux qui avaient pris part aux discussions, commentaires et exercices des étapes précédentes. 111 (74%) de ces pré-questionnaires ont été retournés et nous les avons tous retenus, même si une dizaine comportait des items sans réponse, puisque le logiciel $SPSS_{20}$ permet d'exclure dans les analyses les individus n'ayant pas répondu à un item particulier.

9.3.1.2. Les échelles en langue anglaise

9.3.1.2.1. Etape 1 : la préparation de la version préliminaire par traduction inversée

Elle s'est déroulée d'octobre à décembre 2016. Pour ces trois échelles (la motivation de carrière, le soutien organisationnel perçu et le soutien social perçu), l'étape 1[66] a consisté, dans une première période, en la traduction des items en utilisant la méthode en double-aveugle préconisée par Vallerand (1989), avec comme objectif d'élaborer une version préliminaire en langue française (Dupont & al. 2009, p.30). Dans le temps 1 de la première période, les items

[64] Principalement à cause des difficultés de déplacement, d'indisponibilité et d'incompatibilité des emplois du temps entre le chercheurs et certains répondants.
[65] Inscrits en option de formation : communication, GRH, LM, linguistique et banque finance
[66] La préparation de la version préliminaire par traduction inversée,

ont été traduits de l'anglais au français séparément par deux enseignants bilingues anglais/français de l'Université de Bobo-Dioulasso. 91% des items faisant l'unanimité d'accord entre les deux traducteurs ont été gardés comme tels pour la suite et les 9% présentant des différences ont nécessité une discussion en comité restreint entre le chercheur et trois étudiants[67] en anglais pour décider de la version la plus adéquate à retenir de chaque item. Dans le temps 2 de la première période, les items ont été traduits du français à l'anglais par un autre enseignant bilingue anglais/français du département de communication et journalisme de l'Université de Ouaga 1 et qui ne connaissait pas la version originale. Dans le dernier temps de la première période, les deux versions, l'originale et la traduction ont été soumises à un autre enseignant d'anglais à Bobo-Dioulasso, afin d'évaluer le contenu des items et de vérifier que le sens de chaque item avait été bien respecté, d'éliminer ceux qui pourraient présenter quelques difficultés de compréhension par rapport à leurs sens initiaux et/ou qui se révélaient difficiles à traduire par un court énoncé en « français local ». (Cordeau & Dubé, 2008, p.37). L'examen des écarts éventuels entre les deux versions, l'originale et la traduction, n'a rien retenu pour une correction éventuelle.

9.3.1.2.2. Etape 2 : l'évaluation et la modification de cette version par une approche de type comité

A cette étape, de janvier à février 2017, les trois échelles ont été soumises à un enseignant-chercheur en psychologie de l'Université de Ouaga 1 et trois étudiants en niveau Licence, option GRH de l'Université de Ouahigouya pour se prononcer sur la clarté des items et leur adaptation au contexte langagier et lexical burkinabè.

9.3.1.2.3. Etape 3 : l'évaluation de la version expérimentale par prétest

A cette étape, de février à avril 2017, 83 étudiants-travailleurs (69.16%) sur 120, à des moments différents, de niveaux Licence et Master[68], ont répondu aux questionnaires en situation réelle, en se positionnant sur une échelle de Likert en sept points, avec la consigne d'indiquer tous les termes qui semblaient ambigus ou ayant peu de sens pour eux. Ces personnes étaient également sollicitées à expliciter leurs remarques, lors d'un entretien de dix minutes

[67]De niveau master 1 sollicités par un enseignant du département d'anglais à l'université Ouaga 1 Pr JKZ
[68] Option de formation : communication, GRH, Lettres modernes, linguistique et Banque Finance

environ avec le chercheur (Exemple : « *quelles appréciations générales faites-vous de ce questionnaire ? Les mots utilisés vous semblent-ils adaptés ? Pensez-vous que les phrases sont compréhensibles pour toutes les personnes inscrites en niveau Licence ou Master ? Le temps pour répondre à ce questionnaire vous semble-t-il acceptable ? Y-a-t-il des points dans le questionnaire sur lesquels vous porteriez des remarques particulières ?* »). En définitive, aucune modification ne s'est révélée nécessaire, les items ayant tous été jugés aisément compréhensibles. Finalement, pour les six échelles de cette étude quantitative, les modifications et reformulations ont été faites à partir des travaux en comité, des commentaires, des observations et des discussions (en face-à-face, au téléphone et par mail) que nous avons eues avec certains collègues, des enseignants, des étudiants et les personnes enquêtées. La plupart des items n'ont connu que de légères modifications par l'emploi de synonymes et le respect obligatoire du féminin/masculin.

C'est à la fin de cette deuxième étape que nous avons mis les items sur un document unique, afin de les soumettre à l'étape suivante. L'ordre de présentation des questionnaires est la suivante : (1) l'engagement psychologique optimal, (2) les motivations de formation, (3) les motivations de carrière, (4) la perception du soutien social, (5) la perception du soutien organisationnel et (6) la perception de l'autonomie dans les domaines de la vie.

9.3.1.2.4. Étape 4 : La validité concomitante et de contenu

Cette étape correspondant à l'étape 4 de la démarche préconisée par Vallerand (1989) mais n'a pu être respectée à cause de la non-disponibilité de sujets bilingues (Dupont & al., 2009 ; Dussault, Villeneuve & Deaudelin, 2001). Malgré cette pénurie de ressources humaines, nous avons quand-même poursuivi la procédure d'évaluation de la version expérimentale des six questionnaires.

9.4. Analyse exploratoire et épuration des échelles

Dans la phase exploratoire, l'analyse factorielle est utilisée pour purifier et tester l'homogénéité des échelles. Tout le long de ces investigations, nous effectuerons dans un premier temps, l'analyse factorielle sans rotation, et dans un deuxième temps, nous appliquerons une analyse en composantes principales, méthode de rotation oblique (Oblimin directe), si les résultats ne sont pas satisfaisants, avec la requête du nombre fixe de facteurs à extraire, conforme à celui de l'échelle d'origine. Cette procédure sera appliquée, lorsque la structure initiale est insatisfaisante ou difficile à interpréter et de nouvelles itérations doivent

être conduites, en introduisant des rotations pour rendre plus aisée l'interprétation des axes factoriels.

Les rotations Oblimin sont suggérées, lorsque les facteurs sont corrélés entre eux (Field, 2005 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Dans le cas présent, le recours à ces types de rotation Oblimin se justifie par le fait que les sous-échelles examinées constituent différentes dimensions du construit étudié (Dubeau, Plante & Frenay, 2015, p.15). Cette cinquième étape correspond à l'évaluation de la structure factorielle d'une part et de la cohérence interne (fiabilité interne), d'autre part. Cette procédure sera appliquée successivement aux trois échelles d'origine française puis aux trois autres d'origine anglaise, à partir d'un échantillon restreint de 83 répondants pour les trois échelles en langue anglaise et de 111 répondants, pour les trois échelles en langue française.

Nous commençons par présenter respectivement les (i) participants à chaque étude, puis nous procéderons à l'étude de (ii) l'adéquation des données récoltées et enfin, nous procéderons à (iii) la présentation des résultats issus de l'analyse factorielle en axes principaux.

9.4.1. Participants

9.4.1.1. Les trois échelles en langue française

Les 111 participants à cette de l'étude sont présentés dans les tableaux 35 à 40 ci-dessous.

Tableau 35 : Données sociodémographiques relatives à l'âge et au sexe des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue française.

Participants	N et %	Moyenne d'âge	Ecart-type (âge)
Femmes	29 et 26.13%	27.79	3.20
Hommes	82 et 73.87%	28.70	4.52
Total	111 et 100%	28.46	4.22

Les autres informations caractéristiques des participants sont fournies dans les autres tableaux ci-dessous numérotés de 36 à 40.

Tableau 36 : Données sociodémographiques relatives à la classe d'âge des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue française.

Participants		Classe d'âge					
		20 à 25 ans	26 à 30 ans	31 à 35 ans	36 à 40 ans	41 à 45 ans	Total
Sexe	Femmes	5	21	2	1	0	29
	Hommes	17	45	12	7	1	82
Total		22	66	14	8	1	111

Tableau 37 : Données sociodémographiques relatives à la situation matrimoniale et au nombre d'enfants à charge des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue française.

Participants		Situation matrimoniale				Enfants à charge		
		Mariée	Vie maritale	Célibataire	Total	0 à 2	3 à 4	Total
Sexe		7	4	18	29	27	2	29
		28	9	45	82	66	16	82
Total		35	13	63	111	93	18	111

Tableau 38 : Données sociodémographiques relatives à l'établissement de formation des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue française.

Participants		Etablissements de formation				Total
		ESCO-IGES	ISPP	UO1	USTA	
Sexe	Femmes	1	4	19	5	29
	Hommes	5	17	38	22	82
Total		6	21	57	27	111

Tableau 39 : Données sociodémographiques relatives à l'ancienneté au travail et au nombre de collègues des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue française.

		Ancienneté au travail				**Nombre de collègues**				
Participants		0 à 5 ans	6 à 10 ans	11 à 15 ans	Total	0 à 10	11 à 20	21 à 30	31 à 40	Total
Sexe	Femmes	26	2	1	29	20	7	2	0	29
	Hommes	65	15	2	82	52	20	8	2	82
Total		91	17	3	111	72	27	10	2	111

Tableau 40 : Données sociodémographiques relatives au niveau de formation, la CSP et le type d'employeur des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue française.

		Niveau d'inscription en formation			**Total**	**Catégorie socio-professionnelles**			**Total**	**Employeur**			
Participants		**Licence**	**Master 1**	**Master 2**		**Cadre**	**AM**	**AE**		**Public**	**Privé**	**A son compte**	**Total**
Sexe	Femmes	18	9	2	29	9	7	13	29	19	8	2	29
	Hommes	48	26	8	82	26	18	38	82	45	30	7	82
Total		66	35	10	111	35	25	51	111	64	38	9	111

9.4.1.2. Les trois échelles en langue anglaise

Les 83 participants à cette étape de l'étude sont présentés dans les tableaux 41 à 47 ci-dessous.

Tableau 41 : Données sociodémographiques relatives au sexe et à l'âge des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue anglaise.

Participants	N et %	Moyenne d'âge	Ecart-type (âge)
Femmes	27 et 32.50	32.13	5.21
Hommes	56 et 67.50	32.07	5.36
Total	83 et 100%	32.13	5.30

Tableau 42 : Données sociodémographiques relatives à la classe d'âge des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue anglaise.

Participants		Classe d'âge					
		20 à 25 ans	26 à 30 ans	31 à 35 ans	36 à 40 ans	41 à 45 ans	Total
Sexe	Femmes	2	12	4	5	4	27
	Hommes	7	21	9	14	5	56
Total		9	33	13	19	9	83

Les autres informations caractéristiques des participants sont fournies dans les tableaux 43, 44, 45, 46 et 47 ci-dessous.

Tableau 43 : Données sociodémographiques relatives au niveau d'inscription en formation et à l'établissement de formation des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue anglaise.

Participants		Niveau d'inscription en formation				Etablissement de formation				
		Licence	Maser 1	Master 2	Total	ESCO-IGES	ISPP	UO1	USTA	Total
Sexe	Femmes	16	7	4	27	3	2	15	7	27
	Hommes	34	19	3	56	8	3	26	19	56
Total		50	26	7	83	11	5	41	26	83

Tableau 44 : Données sociodémographiques relatives aux options de formation des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue anglaise.

Participants		**Options de formation**									l
		CFA	COM	Droit	Economie	GCM	GRH	LM	Linguistique	SJP	Total
Sexe	Femmes	0	5	0	3	2	2	1	12	2	27
	Hommes	4	12	2	7	2	3	11	11	4	56
Total		4	17	2	10	4	5	12	23	6	83

Tableau 45 : Données sociodémographiques relatives à la situation matrimoniale et au nombre d'enfants à charge des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue anglaise.

Participants		**Situation matrimoniale**					**Enfants à charge**			
		Mariée	Vie maritale	Célibataire	Divorcée	Total	0 à 2	3 à 4	5 à 6	Total
Sexe	Femmes	16	5	5	1	27	22	5	0	27
	Hommes	30	11	15	0	56	38	17	1	56
Total		46	16	20	1	83	60	22	1	83

Tableau 46 : Données sociodémographiques relatives à l'ancienneté au travail et au nombre de collègues de travail des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue anglaise.

Participants		**Ancienneté au travail (en nombre d'années)**						**Nombre de collègues de travail**					
		0 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20	21 à 25	Total	0 à 10	11 à 20	21 à 30	31 à 40	41 à 50	Total
Sexe	Femmes	16	2	6	2	1	27	19	5	3	0	0	27
	Hommes	30	11	10	5	0	56	35	15	4	1	1	56
Total		46	13	16	7	1	83	54	20	7	1	1	83

Tableau 47 : Données sociodémographiques relatives au niveau d'inscription en formation, la CSP et le type d'employeur des participants à la phase exploratoire pour les trois échelles en langue anglaise.

		Niveau d'inscription en formation			**Total**	**Catégorie socioprofessionnelle**			**Total**	**Employeur**			**Total**
Participants		Licence	Master 1	Master 2		Cadre	A. M.	A.E.		Public	Privé	A son compte	
Sexe	Femmes	16	7	4	27	13	9	5	27	21	4	2	27
	Hommes	34	19	3	56	16	18	22	56	39	13	4	56
Total		50	26	7	83	29	27	27	83	60	17	6	83

9.4.2. Les vérifications préalables

L'objectif de la phase exploratoire est de réduire l'erreur aléatoire dans l'opérationnalisation d'un concept, il s'agit de générer un ensemble d'items en purifiant pour ne retenir que ceux qui rendent le mieux compte du concept opérationnalisé, avant de procéder à l'analyse factorielle. A cette fin, nous vérifions d'abord, la fiabilité des données à partir d'indice alpha de Cronbach des trois échelles en français, puis des trois autres en anglais.

L'indice alpha de Cronbach donne une estimation de la fiabilité du construit et mesure sa cohérence interne (Hentic-Giliberto & Paturel, 2017 ; Jolibert & Philippe, 2011). Dans notre cas, il porte sur l'homogénéité des items de notre échelle, c'est-à-dire sur le degré selon lequel les différents items retenus pour l'ACP, mesurent notre problématique et identifient les éléments constitutifs des différents construits. Nous présentons ci-dessous, les résultats de l'analyse de fiabilité des deux groupes d'échelles (Tableaux 48 et 49 ci-dessous).

Les trois échelles en langue française

Tableau 48 : Indicateur de fiabilité (α) des trois échelles en langue française à la phase d'analyse exploratoire

Echelle de l'engagement psychologique optimal		**Echelle des motivations de formation**		**Echelle de la perception d'autonomie dans les domaines de la vie**	
α	Nombre d'items	α	Nombre d'items	α	Nombre d'items
.89	14	.86	24	.79	16

Les trois échelles en langue anglaise[69]

Tableau 49 : Indicateur de fiabilité (α) des trois échelles en langue anglaise à la phase d'analyse exploratoire

Echelles des motivations de carrière		**Echelle du soutien social perçu**		**Echelle du soutien organisationnel perçu**	
α	Nombre d'items	α	Nombre d'items	α	Nombre d'items
.91	26	.85	12	.77	16

Après l'indicateur de fiabilité, la qualité de l'indice de KMO est également un préalable à vérifier avant l'analyse exploratoire, puisqu'elle donne un aperçu global des corrélations inter-items dans la matrice de corrélations qui nécessite d'une part, l'absence de corrélations trop élevées entre

[69] Version adaptée en langue française par nos soins pour les besoins de la recherche

deux variables incluses dans l'analyse et d'autre part, qu'il existe effectivement une corrélation suffisante entre les variables, tout en évitant le risque de redondance (absence de matrice d'identité).Variant entre 0 et 1, l'indice de KMO doit être idéalement supérieur à 0.7. Généralement, une valeur de KMO de moins de 0.5 est inacceptable, de 0.5 est médiocre, de 0.6 est acceptable, de 0.7 est moyenne, de 0.8 est méritoire, de 0.9 est excellente (Bourque, Poulin & Cleaver, 2006, p.328). L'absence de matrice d'identité est également confirmée par le test de sphéricité de Bartlett qui révèle la p-valeur équivalent à 0. Lorsque ces conditions sont remplies, on considère que les données sont excellentes et autorisent la poursuite de la recherche par l'étude des composantes principales (Carricano & al., 2010, cités par Brillet & Gavoille, 2014, p.36). Dans cette recherche, l'indice de KMO indique des valeurs se situant entre 0.70 et 0. 88 et il est plutôt méritoire. Cet indice indique que les variables à l'étude forment un ensemble cohérent et mesurent de manière adéquate le concept. Le deuxième indice, le test de sphéricité de Bartlett est significatif (sig : 0.000). Cet indice examine la matrice des corrélations dans son intégralité et fournit la probabilité de l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations dans la matrice sont de zéro. Les résultats, pour l'ensemble des six échelles présentées dans le tableau 50 ci-dessous.

Tableau 50 : Indices KMO et Test de Sphéricité de Bartlett des six échelles de la phase exploratoire

Echelles	Indice KMO	Khi-deux approximé	ddl	Test de Bartlett (sig.)
Engagement psychologique optimal	0.88	677.21	91	0.000
Motivations de formation	0.78	1294.8	276	0.000
Motivations de carrière	0.83	1195.32	325	0.000
Perception de soutien social	0.77	509.83	66	0.000
Perception de soutien organisationnel	0.7	607.25	120	0.000
Perception d'autonomie dans les domaines de vie	0.77	593.89	120	0.000

9.4.2.1. L'analyse en composantes principales des six échelles

« *L'Analyse en composantes principales sert à réduire le nombre de variables requises pour calculer un score total pour le trait mesuré, tout en conservant le plus d'informations possibles de l'ensemble original* » (Bryant & Yarnold, 1995 ; Fabrigar & al., 1999, cités par Bourque & al., 2006, p.326).

Elle a pour objectif de définir la structure factorielle des construits de la recherche dans sa phase exploratoire. Au préalable de cette analyse, l'adéquation des données est vérifiée à travers l'indice KMO, de même que par le test de sphéricité de Bartlett pour la significativité (sig : 0.000), ce qui indique que les données sont factorisables.

Afin de simplifier la structure des facteurs et de faciliter l'interprétation des différents outils, nous utilisons l'ACP dans un premier temps, sans rotation et si cela est nécessaire, nous recourons à la méthode de rotation Oblimin : normalisation de Kaiser avec la requête du nombre fixe de facteurs à extraire conforme à celui de l'échelle d'origine. L'objectif étant d'augmenter artificiellement les corrélations items-facteurs fortes et à diminuer les corrélations items-facteurs faibles, afin de faciliter l'interprétation des facteurs retenus (Othmane, p.177), et selon Mhamed Hichri, Yami, Givry & M'Chirgui (2017, p.70), « *cette méthode recherche les facteurs latents, structurant les données, capables d'expliquer la variabilité commune des variables, en reconnaissant le fait qu'ils ne peuvent expliquer toute la variance d'une variable ni le terme d'erreur* ». Lorsqu'à cette étape, l'analyse ne produit toujours pas de structure factorielle claire, c'est-à-dire dans le cas où de nombreux items ont des contributions factorielles élevées (>0.30) sur plusieurs axes, nous appliquons les recommandations de Othmane (2013, p.209), qui propose d'éliminer les facteurs comportant un seul item, les items ayant une faible contribution factorielle (<0.50), les items qui représentent une faible communalité inférieure à 0.50 (Evrard & al. 2003, p.412), les items qui saturent seul sur un axe, les items n'ayant aucune contribution factorielle supérieure à 0.50 sur l'un des facteurs extraits, les items ayant des contributions factorielles supérieures à 0.30 sur plusieurs axes principaux. Cette procédure d'épuration sera également appliquée, pendant à la phase de l'analyse confirmatoire.

9.4.2.1.1. Les trois échelles en langue française

Nous rappelons que pour la mise en œuvre de ces échelles, l'échantillon d'étude est de 111 adultes.

9.4.2.1.1.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal

Pour cette échelle, les résultats de l'analyse présentent une structure avec un seul facteur dont nous rendons compte dans les tableaux 51, 52, 53 et 54 ci-dessous.

Tableau 51 : La variance totale expliquée (sans rotation) de l'échelle de l'engagement psychologique optimal de la phase exploratoire[70]

Variance totale expliquée (sans rotation)						
	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
Composante	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6.10	43.60	43.60	6.10	43.60	43.60
2	1.32	9.42	53.02	1.32	9.42	53.02
3	1.04	7.44	60.46	1.04	7.44	60.46
4	0.99	7.04	67.50			
5	0.79	5.65	73.15			
6	0.63	4.52	77.68			
7	0.56	4.02	81.69			
8	0.52	3.74	85.44			
9	0.48	3.43	88.86			
10	0.41	2.95	91.81			
11	0.33	2.34	94.15			
12	0.32	2.26	96.41			
13	0.29	2.10	98.52			
14	0.21	1.48	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
3 composantes extraites.

Tableau 52 : Matrice des composantes (sans rotation) de l'échelle de l'engagement psychologique optimal de la phase exploratoire[71]

Matrice des composantes[a] (Sans rotation)			
Items	Composante		
	1	2	3
AFF17[72]	.80		
AFF33	.74	-.32	
COM20[73]	.72		
COM30	.71		
COG26[74]	.71		
AFF38	.71		-.39
COG40	.68		-.45
AFF1	.66		.36
COM9	.66	-.37	
AFF11	.62		.31
COG14	.60	.56	
COM36	.58		-.35
AFF23	.55		.37
COG4	.41	.72	

[70] Rappel : échantillon N = 111 personnes
[71] Rappel : échantillon N = 111 personnes
[72] Item « affectif » numéro 17 dans le questionnaire
[73] Item « comportemental » numéro 20 dans le questionnaire
[74] Item « cognitif » numéro 26 dans le questionnaire

La variance totale expliquée par l'ensemble des 14 items de cette échelle de l'engagement psychologique optimal sans rotation, s'élève à 60.46%, mais l'examen de la matrice des composantes qui présente les contributions factorielles de chaque item dans les facteurs, présente peu de clarté et ne révèle qu'un facteur unique.

Nous poursuivons l'analyse en appliquant la méthode de rotation Oblimin directe et trois facteurs fixes à extraire, comme dans l'échelle d'origine. La variance totale expliquée s'élève à 60.46% comme indiqué dans le tableau 53 ci-dessous.

Tableau 53 : La variance totale expliquée (après la rotation) de l'échelle de l'engagement psychologique optimal de la phase exploratoire[75]

Variance totale expliquée				
Composante	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation[a]
	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	6.10	43.60	43.60	5.69
2	1.32	9.42	53.02	3.42
3	1.04	7.44	60.46	1.04
4	0.99	7.04	67.50	
5	0.79	5.65	73.15	
6	0.63	4.52	77.68	
7	0.56	4.02	81.69	
8	0.52	3.74	85.44	
9	0.48	3.43	88.86	
10	0.41	2.95	91.81	
11	0.33	2.34	94.15	
12	0.32	2.26	96.41	
13	0.29	2.10	98.52	
14	0.21	1.48	100.00	

a. Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnés pour obtenir une variance totale.

Tableau 54 : Matrice de structure (après la rotation) de l'échelle de l'engagement psychologique optimal de la phase exploratoire[76]

Matrice de structure			
Items	Composante		
	1	2	3
AFF1	.70	.27	.35
COM9	.74	.16	.02
COG4	.58	.12	-.15
AFF11	.56	.46	.32
AFF17	.76	.55	.15
COM20	.70	.44	.18
COG14	.42	.81	.27
AFF23	.55	.34	.36

[75] Rappel : échantillon N = 111 personnes
[76] Rappel : échantillon N = 111 personnes

COM30	.76	.27	-.05
COG26	.67	.48	-.19
AFF33	.80	.26	-.12
COM36	.66	.40	-.34
COG40	.67	.38	-.47
AFF38	.68	.44	-.40

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

A l'issue de cette rotation méthode Oblimin, avec un nombre de facteurs fixé à trois, nous constatons que la contribution des items est toujours plus élevée dans le premier facteur et évolue de 0.56 pour l'item AFF11 à 0.80 pour l'item AFF33. Seul l'item COG14 contribue fortement seul sur le deuxième facteur à 0.81. Ainsi, la matrice de structure après celle des composantes (sans rotation) plaide, plutôt, pour l'adoption d'une solution en un facteur, ce qui est différent de la structure à trois dimensions (affective, cognitive et comportementale) attendue. Afin de donner plus de clarté à cette échelle, tout en restant dans l'esprit du construit théorique d'origine, nous retiendrons tous les items du premier facteur sauf l'item COG14 (seul dans le deuxième facteur). Ce choix n'affecte pas trop la structure originale puisque les 13 items retenus de cet unique facteur sont relatifs aux trois dimensions du construit original. Cette échelle est donc unidimensionnelle dans le cadre de cette recherche avec la dénomination d'échelle de l'« engagement psychologique optimal unidimensionnel ».

9.4.2.1.1.2. L'échelle des motivations de formation

La variance totale expliquée sans rotation s'élève à 66.58% avec 6 facteurs retenus. L'examen de la matrice des composantes avant la rotation montre un manque de clarté comme présenté dans le tableau 55 ci-dessous.

Tableau 55 : La variance totale expliquée (sans rotation) de l'échelle des motivations de formation de la phase exploratoire

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6.58	27.42	27.42	6,58	27,42	27,42
2	3.37	14.05	41.46	3,37	14,05	41,46
3	2.12	8.82	50.28	2,12	8,82	50,28
4	1.66	6.93	57.21	1.66	6.93	57.21
5	1.14	4.74	61.96	1.14	4.74	61.96
6	1.11	4.62	66.58	1.11	4.62	66.58
7	0.98	4.08	70.66			
8	0.83	3.47	74.12			
9	0.74	3.09	77.21			
10	0.68	2.82	80.03			
11	0.63	2.61	82.64			
12	0.56	2.32	84.96			
13	0.53	2.20	87.16			
14	0.50	2.10	89.26			
15	0.41	1.72	90.98			
16	0.34	1.42	92.40			
17	0.32	1.35	93.75			
18	0.31	1.28	95.03			
19	0.28	1.16	96.19			
20	0.23	0.97	97.16			
21	0.20	0.83	97.99			
22	0.18	0.76	98.75			
23	0.16	0.66	99.41			
24	0.14	0.59	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Tableau 56 : La matrice des composantes (sans rotation) de l'échelle des motivations de formation de la phase exploratoire

Matrice des composantes[a]						
Items	Composante					
	1	2	3	4	5	6
MERINTEG17[77]	.75					
MIC20[78]	.73					
MERINTEG11	.73					
MIC14	.71		.35			
MIC3	.70		.31			
MERINTEG2	.69					.49
MERINTEG24	.68					.35
MERIDEN4[79]	.62	-.33				
MERIDEN15	.61			.36		
MERIDEN21	.61					
MIC8	.60		.41			
MERIDEN9	.52				.49	-.32
AMOT16[80]		.71	.32			
AMOT5		.68	.35			
AMOT22		.63	.36			
MERINT18[81]	.51	.60		-.35		
AMOT10		.57	.30	.39		
MERINT23	.37	.56		-.35	-.38	
MERINT6	.47	.50		-.40		
MEREX19[82]	.33	.31	-.61	.33		
MEREX13	.32	.41	-.42			
MEREX1	.36		-.50	.54		
MERINT12	.32	.37	-.36	-.40		
MEREX7	.34		-.33		.49	

a. 6 composantes extraites. Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous avons alors procédé à une ACP avec rotation Oblimin directe qui fournit une configuration de 6 Composantes expliquant 66.58% de la variance comme présenté dans les tableau 57 ci-dessous.

[77]Item N°17 de la motivation extrinsèque régulation-intégrée dans l'échelle des motivations de formation
[78]Item N°17 de la motivation extrinsèque régulation-intégrée dans l'échelle des motivations de formation
[79]Item N°4 de la motivation extrinsèque régulation-identifiée dans l'échelle des motivations de formation
[80]Item N°16 de l'amotivation dans l'échelle des motivations de formation
[81]Item N°18 de la motivation extrinsèque régulation-introjectée dans l'échelle des motivations de formation
[82]Item N°19 de la motivation extrinsèque régulation-externe dans l'échelle des motivations de formation

Tableau 57 : La variance totale expliquée (après la rotation) de l'échelle des motivations de formation de la phase exploratoire

Variance totale expliquée des motivations de formation						
Items	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6.58	27.42	27.42	3.24	13.48	13.48
2	3.37	14.05	41.46	2.98	12.42	25.90
3	2.12	8.82	50.28	2.80	11.67	37.57
4	1.66	6.93	57.21	2.78	11.60	49.17
5	1.14	4.74	61.96	2.27	9.47	58.64
6	1.11	4.62	66.58	1.91	7.94	66.58
7	.98	4.08	70.66			
8	.83	3.47	74.12			
9	.74	3.09	77.21			
10	.68	2.82	80.03			
11	.63	2.61	82.64			
12	.56	2.32	84.96			
13	.53	2.20	87.16			
14	.50	2.10	89.26			
15	.41	1.72	90.98			
16	.34	1.42	92.40			
17	.32	1.35	93.75			
18	.31	1.28	95.03			
19	.28	1.16	96.19			
20	.23	.97	97.16			
21	.20	.83	97.99			
22	.18	.76	98.75			
23	.16	.66	99.41			
24	.14	.59	100.00			

Tableau 58 : Matrice des composantes (après la rotation) de l'échelle des motivations de formation de la phase exploratoire

Matrice des composantes après rotation[a]						
	6 composantes expliquent 66,58% de la variance					
Items	1	2	3	4	5	6
MIC20	.792					
MIC14	.739					
MIC3	.682					
MIC8	.632					
MERIDEN21	.558					.438
MERINT6		.787				
MERINT23		.777				
MERINT18		.743				
MERINT12		.514				
AMOT5			.816			
AMOT10			.768			
AMOT22			.700			
AMOT16			.696			
MERINTEG11				.780		
MERINTEG2				.682		
MERINTEG17	.339			.676		
MERINTEG24		.304		.652		
MEREX1					.827	
MEREX19					.803	
MEREX13					.666	
MERIDEN9						.731
MEREX7						.651
MERIDEN15	.463				.345	.546
MERIDEN4	.395	-.304				.430

a. La rotation a convergé en 7 itérations.

A l'issue de la rotation, l'ACP, a priori, se dégagent six facteurs. Le premier facteur est composé des 4 items, MIC20, MIC14, MIC3, MIC8 et MERIDEN21) Ce dernier item sera exclu de cet axe pour plus de clarté et ce facteur gardera son appellation de « motivation intrinsèque à la connaissance ». Le deuxième axe est composé des 4 items (MERINT6, MERINT23, MERINT18, et MERINT12). Il gardera son appellation de « motivation extrinsèque- régulation introjectée ». Le troisième axe est composé des 4 items (AMOT5, AMOT10, AMOT22 et MOT16). Il gardera son appellation de « amotivation ». Le quatrième axe est composé de 4 items (MERINTEG11, MERINTEG2, MERINTEG17 et MERINEG24). Il gardera son appellation de « motivation extrinsèque-régulation intégrée ». Le cinquième axe est composé des 3 items MEREX1, MEREX19 et MEREX13, il perd un item (MEREX7) par rapport à l'échelle originale, mais gardera son appellation de « motivation extrinsèque-régulation externe ». Le sixième axe est composé de 4 items (MERIDEN9, MEREX7, MERIDEN15 et MERIDEN4. Ce dernier item a une contribution factorielle sur trois axes, sans qu'aucune ne soit supérieure à 0.50, il sera donc

exclu. L'exclusion de l'item MEREX7 pour donner plus de cohérence à ce facteur empêche son maintien, puisqu'il ne comporte désormais que 2 items : cet axe et ses items sont simplement supprimés. Cette échelle est composée donc de cinq facteurs de 20 items. Le facteur relatif à la motivation extrinsèque-régulation identifiée n'a pas survécu à la phase exploratoire.

9.4.2.1.1.3. L'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie

Pour cette échelle, la variance totale expliquée sans la rotation s'élève à 64.59%. Comme indiquée dans le tableau 59 ci-dessous.

Tableau 59 : La variance totale expliquée (sans rotation) de l'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie de la phase exploratoire

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	4.74	29.62	29.62	4.74	29.62	29.62
2	2.05	12.82	42.44	2.05	12.82	42.44
3	1.37	8.57	51.01	1.37	8.57	51.01
4	1.17	7.33	58.34	1.17	7.33	58.34
5	1.00	6.25	64.59	1.00	6.25	64.59
6	0.88	5.48	70.07			
7	0.83	5.16	75.23			
8	0.70	4.37	79.60			
9	0.67	4.16	83.76			
10	0.59	3.67	87.43			
11	0.49	3.05	90.48			
12	0.43	2.70	93.18			
13	0.37	2.30	95.48			
14	0.27	1.71	97.19			
15	0.25	1.55	98.74			
16	0.20	1.26	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

L'examen de la matrice des composantes est proposé dans le tableau 60 ci-dessous.

Tableau 60 : Matrice des composantes (sans rotation) de l'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie de la phase exploratoire

Matrice des composantes[a] (sans rotation)					
	Composante				
Items	1	2	3	4	5
PAVG1	.66	-.32	.12	.23	.35
pada2	.53	.04	-.33	-.13	-.28
rpari3	.08	.18	.61	.30	.03
padl4	.41	.10	-.59	.22	.09
PAVG5	.76	-.06	.03	.22	-.06
rpada6	.15	.49	-.16	.24	.67
pari7	.57	-.30	.37	.18	-.21
padl8	.68	.18	-.31	-.25	-.05
PAVG9	.79	-.15	.09	-.11	.12
rpada10	.24	.70	.09	.05	-.26
pari11	.70	-.09	.24	.10	-.05
padl12	.80	-.13	-.15	-.21	.02
PAVG13	.78	.03	.11	-.12	-.08
rpada14	.01	.34	-.24	.73	-.37
rpari15	.13	.67	.21	-.37	-.13
rpadl16	.23	.66	.21	-.10	.21

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 5 composantes extraites.

L'examen de la matrice des composantes qui présente les contributions factorielles de chaque item dans les facteurs, présente peu de clarté. Nous poursuivons l'analyse en appliquant la méthode de rotation Oblimin directe et quatre facteurs fixes à extraire, comme dans l'échelle d'origine. La variance totale expliquée s'élève à 58.34%. Comme indiquée dans le tableau 61 ci-dessous.

Tableau 61 : La variance totale expliquée (après la rotation) de l'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie de la phase exploratoire

Variance totale expliquée							
	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation[a]
Composante	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	4.74	29.62	29.62	4.74	29.62	29.62	4.43
2	2.05	12.82	42.44	2.05	12.82	42.44	2.24
3	1.37	8.57	51.01	1.37	8.57	51.01	1.99
4	1.17	7.33	58.34	1.17	7.33	58.34	1.43
5	1.00	6.25	64.59				
6	0.88	5.48	70.07				
7	0.83	5.16	75.23				
8	0.70	4.37	79.60				

9	0.67	4.16	83.76
10	0.59	3.67	87.43
11	0.49	3.05	90.48
12	0.43	2.70	93.18
13	0.37	2.30	95.48
14	0.27	1.71	97.19
15	0.25	1.55	98.74
16	0.20	1.26	100.00

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnés pour obtenir une variance totale.

Mais, la distribution des items dans la matrice de structure (Tableau 62) ci-dessous, à l'issue de la rotation, présente peu de clarté.

Tableau 62 : Matrice de structure (après la rotation) de l'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie de la phase exploratoire

Matrice de structure				
Items	Composante			
	1	2	3	4
PAVG1	.74	-.11	-.10	.10
pada2	.41	.17	-.55	.11
rpari3	.20	.24	.58	.12
padl4	.26	.04	-.58	.49
PAVG5	.76	.14	-.23	.25
rpada6	.03	.39	-.11	.49
pari7	.40	-.06	.13	-.04
padl8	.51	.38	-.64	.08
PAVG9	.79	.16	-.31	-.08
rpada10	.11	.71	-.02	.35
pari11	.74	.16	-.07	.05
padl12	.52	.16	-.55	-.06
PAVG13	.74	.33	-.30	-.01
rpada14	-.03	.07	.07	.83
rpari15	-.01	.78	-.02	-.07
rpadl16	.12	.72	.03	.16

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

La lecture de la matrice de structure permet de constater que les items de la perception d'autonomie dans la vie en général contribuent uniquement dans le facteur 1. Les 12 autres items ont des contributions dispersées dans les quatre facteurs. Les 4 items (PAVG1, PAVG5, PAVG9 et PAVG13) constitueront la seule composante de cette échelle unidimensionnelle dans cette étude.

9.4.2.1.2. Les trois échelles en langue anglaise

Nous rappelons que pour la mise en oeuvre de ces échelles, l'échantillon d'étude est de 83 adultes.

9.4.2.1.2.1. L'échelle des motivations de carrière

L'application de l'ACP à cette échelle sans la rotation, retient une variance totale expliquée de 66.13% avec 6 composantes.

Tableau 63 : La variance totale expliquée (sans rotation) des motivations de carrière de la phase exploratoire

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	8.45	32.49	32.49	8.45	32.49	32.49
2	2.85	10.95	43.44	2.85	10.95	43.44
3	2.12	8.15	51.59	2.12	8.15	51.59
4	1.53	5.87	57.46	1.53	5.87	57.46
5	1.19	4.58	62.04	1.19	4.58	62.04
6	1.06	4.09	66.13	1.06	4.09	66.13
7	0.95	3.67	69.8			
8	0.91	3.51	73.3			
9	0.88	3.37	76.67			
10	0.75	2.88	79.56			
11	0.71	2.74	82.3			
12	0.63	2.42	84.71			
13	0.59	2.29	87			
14	0.55	2.1	89.1			
15	0.42	1.6	90.7			
16	0.36	1.4	92.1			
17	0.33	1.27	93.36			
18	0.31	1.2	94.57			
19	0.27	1.03	95.6			
20	0.26	0.99	96.59			
21	0.22	0.84	97.43			
22	0.18	0.71	98.14			
23	0.16	0.6	98.74			
24	0.14	0.52	99.26			
25	0.1	0.39	99.65			
26	0.09	0.35	100			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

L'examen de la matrice des composantes (Tableau 64) ci-dessous, qui présente les contributions factorielles de chaque item dans les facteurs, présente peu de clarté.

Tableau 64 : Matrice des composantes (sans rotation) des motivations de carrière de la phase exploratoire

Matrice des composantes[a] (sans rotation)						
Items	Composante					
	1	2	3	4	5	6
VC2	.77					
VC6	.75					
IC11	.74	-.39				
VC1	.71		-.36			
IC10	.70	-.47		.31		
IC9	.67	-.42		.30		
RC23	.65		.45			
IC12	.65	-.55				
VC3	.64	.31	-.34	-.33		
RC17	.62		.30			
IC13	.61	-.61				
RC19	.60					
VC7	.57	.48				
VC4	.56	.51				
RC24	.55		.42			-.36
RC22	.54	-.31				-.35
RC21	.54		.40	.32		
RC18	.52					-.44
VC5	.39	.45		.37		
RC25	.34	.39				
RC16	.51		.56			.34
RC15	.50		.50			
RC20		.37		.49		
RC26	.35			-.46	.39	
VC8	.35				.75	
RC14			.37			.41

a. 6 composantes extraites.

Nous poursuivons l'analyse en appliquant la méthode de rotation Oblimin directe et trois facteurs fixes à extraire, équivalent au nombre de facteurs de l'échelle d'origine. Cette fois, la variance totale expliquée s'élève à 51.59% et trois facteurs extraits.

Tableau 65 : La variance totale expliquée (après la rotation) des motivations de carrière de la phase exploratoire

Variance totale expliquée (3 composantes extraites)						
Composante	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	8.45	32.49	32.49	5.05	19.43	19.43
2	2.85	10.95	43.44	4.65	17.9	37.33
3	2.12	8.15	51.59	3.71	14.26	51.59
4	1.53	5.87	57.46			
5	1.19	4.58	62.04			
6	1.06	4.09	66.13			
7	0.95	3.67	69.8			
8	0.91	3.51	73.3			
9	0.88	3.37	76.67			
10	0.75	2.88	79.56			
11	0.71	2.74	82.3			
12	0.63	2.42	84.71			
13	0.59	2.29	87			
14	0.55	2.1	89.1			
15	0.42	1.6	90.7			
16	0.36	1.4	92.1			
17	0.33	1.27	93.36			
18	0.31	1.2	94.57			
19	0.27	1.03	95.6			
20	0.26	0.99	96.59			
21	0.22	0.84	97.43			
22	0.18	0.71	98.14			
23	0.16	0.6	98.74			
24	0.14	0.52	99.26			
25	0.1	0.39	99.65			
26	0.09	0.35	100			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La matrice de structure propose une distribution des items dans le tableau 66 ci-dessous.

Tableau 66 : Matrice de structure (après la rotation) des motivations de carrière de la phase exploratoire

Matrice de structure (3 composantes extraites demandées)			
	Composante		
	1	2	3
VC4	.76		
VC1	.76	.36	
VC6	.74	.36	
VC3	.74		
VC7	.74		
VC2	.73	.33	
VC5	.61		
RC19	.53	.30	
RC18	.46		
VC8	.41		
RC20	.33		
IC13		.89	
IC12		.87	
IC10		.80	
IC11		.79	
IC9		.76	
RC22		.52	.32
RC16			.74
RC23	.32		.71
RC15			.67
RC24			.64
RC21			.62
RC17		.30	.57
RC14			.47
RC25	.39		.41
RC26			.31

a. Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Le premier facteur composé de 7 items (VC4, VC1, VC6, VC3, VC7, VC2 et VC5). Est exclu, d'une part l'item RC19 puisqu'il n'est pas dans son facteur théorique d'affectation et cela permet de donner plus de cohérence à ce facteur relatif à la « Vision de carrière », et d'autre part, sont également exclus les items RC18, VC8 et RC20, parce que leur contribution à ce facteur est inférieure au seuil théorique de 0.50 et ce d'autant plus que RC18 et RC20 ne sont pas dans leur facteur théorique d'affectation. Le deuxième facteur est composé des 5 items (IC13, IC12, IC10, IC11 et IC9). L'item RC22 est exclu de ce facteur pour lui donner plus de cohérence. Il gardera son appellation de « identité de carrière ». Le troisième facteur est composé de 6 items RC16, RC23, RC15 RC24, RC21 et RC17. Sont exclus les items RC14, RC25 et RC26, parce que leur

contribution à ce facteur est inférieure au seuil théorique de 0.50. Le facteur gardera son appellation de « résilience de carrière ».

9.4.2.1.2.2. L'échelle du soutien social perçu

L'application de l'ACP (sans rotation) à cette échelle retient une variance totale expliquée de 68.41% avec 3 facteurs.

Tableau 67 : La variance totale expliquée (sans rotation) de la perception du soutien social de la phase exploratoire

Variance totale expliquée						
	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
Composante	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	4.69	39.06	39.06	4.69	39.06	39.06
2	1.99	16.62	55.68	1.99	16.62	55.68
3	1.53	12.73	68.41	1.53	12.73	68.41
4	0.87	7.23	75.64			
5	0.73	6.07	81.71			
6	0.60	5.01	86.73			
7	0.40	3.30	90.02			
8	0.36	3.01	93.03			
9	0.27	2.28	95.31			
10	0.23	1.91	97.22			
11	0.17	1.45	98.66			
12	0.16	1.34	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales

La distribution des items dans les facteurs de la matrice des composantes dans le tableau 68 ci-dessous, présente peu de clarté.

Tableau 68 : Matrice des composantes (sans rotation) de la perception du soutien social de la phase exploratoire

Matrice des composantes[a]			
Items	Composante		
	1	2	3
sspa7	0.83		-0.36
sspa6	0.81		-0.36
sspa9	0.68		
sspa12	0.66		-0.59
sspf4	0.61	-0.42	0.55
sspas1	0.58	0.44	
sspf3	0.57	-0.36	0.46
sspf11	0.56	-0.42	
sspf8	0.5	-0.42	0.37
sspas2	0.55	0.62	
sspas5	0.51	0.61	0.31
sspas10	0.53	0.56	

a. 3 composantes extraites.

Nous procédons à une ACP parla méthode de rotation Oblimin directe, qui propose 3 facteurs rendant compte de 68.41% de la variance totale comme indiquée dans le tableau 69 ci-dessous.

Tableau 69 : La variance totale expliquée de la matrice des composantes (après rotation) de la perception du soutien social de la phase exploratoire

Variance totale expliquée				
	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation[a]
Composante	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	4.69	39.06	39.06	3.78
2	1.99	16.62	55.68	2.99
3	1.53	12.73	68.41	3.01
4	0.87	7.23	75.64	
5	0.73	6.07	81.71	
6	0.60	5.01	86.73	
7	0.40	3.30	90.02	
8	0.36	3.01	93.03	
9	0.27	2.28	95.31	
10	0.23	1.91	97.22	
11	0.17	1.45	98.66	
12	0.16	1.34	100.00	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnés pour obtenir une variance totale.

Cette analyse propose une matrice de structure retenant trois facteurs dont les items sont repartis comme indiqués dans le tableau 70 ci-dessous.

Tableau 70 : Matrice de structure (après rotation) de la perception du soutien social de la phase exploratoire

Matrice de structure			
Items	3 composantes		
	1	2	3
sspa12	0.9		
sspa6	0.84		
sspa7	0.83		
sspa9	0.61		
sspas2		0.87	
sspas5		0.85	
sspas10		0.77	
sspas1	0.47	0.59	
sspf4			0.9
sspf3			0.79
sspf8			0.73
sspf11	0.44		0.55

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Le premier facteur est composé des 4 items relatifs au soutien social perçu des ami(e)s (SSPA12, SSPA6, SSPA7 et SSPA9). Il gardera l'appellation de « soutien social perçu des ami(e)s ». Le deuxième facteur est composé des 4 items relatifs au soutien social perçu des autres significatifs (SSPAS2, SSPAS5, SSPAS10 et SSPAS1). Il gardera l'appellation de « soutien social perçu des autres significatifs ». Le troisième facteur est composé des 4 items relatifs au soutien social perçu de la famille (SSPF4, SSPF3, SSPF8 et SSP11). Il gardera l'appellation de « soutien social perçu de la famille ». Cette échelle est composée de trois facteurs et garde tous ses 12 items pour l'étape de l'analyse confirmatoire.

9.4.2.1.2.3. L'échelle du soutien organisationnel perçu

L'ACP de cette échelle (sans rotation) retient une variance totale expliquée de 65.69% avec 4 composantes comme indiquée dans le tableau 71 ci-dessous.

Tableau 71 : La variance totale expliquée (sans rotation) de l'échelle du soutien organisationnel perçu de la phase exploratoire

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	4.22	26.39	26.39	4.22	26.39	26.39
2	3.12	19.50	45.89	3.12	19.50	45.89
3	1.88	11.74	57.62	1.88	11.74	57.62
4	1.29	8.07	65.69	1.29	8.07	65.69
5	0.95	5.95	71.64			
6	0.84	5.25	76.88			
7	0.72	4.52	81.41			
8	0.58	3.65	85.06			
9	0.52	3.26	88.32			
10	0.51	3.20	91.52			
11	0.29	1.83	93.35			
12	0.26	1.64	94.99			
13	0.24	1.52	96.51			
14	0.23	1.45	97.95			
15	0.17	1.06	99.01			
16	0.16	0.99	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La distribution des items dans les facteurs dans la matrice des composantes du tableau 72 ci-dessous présente peu de clarté.

Tableau 72 : Matrice des composantes de l'échelle (sans rotation) de l'échelle du soutien organisationnel perçu de la phase exploratoire

Matrice des composantes[a] (sans rotation)				
Items	Composante			
	1	2	3	4
rSOPH7	0.8			0.3
SOPH4	0.7			
rSOPC13	0.67			0.4
SOPH1	0.65			-0.38
SOPC12	0.59	-0.33	0.56	
SOPC9	0.5	-0.37	-0.33	
SOPH6	0.48		-0.47	
rSOPC11	0.36	0.74		
rSOPH2	0.42	0.72		
rSOPC10		0.71		
rSOPH3	0.45	0.66		
rSOPC15	0.38	0.65		
SOPC14			0.63	
SOPH8	0.38	-0.33	-0.61	
rSOPH5	0.55			-0.62
SOPC16	0.41		0.31	0.55

a. 4 composantes extraites.

Nous procédons à uneACP avec la méthode de rotation Oblimin directe et deux facteurs fixes à extraire dans cette échelle[83] que nous avons adaptée en deux facteurs relatifs au soutien organisationnel perçu de la hiérarchie d'une part, et au soutien organisationnel perçu des collègues d'autre part. Cette fois, la variance totale expliquée s'élève à 45.89%.

Tableau 73 : La variance totale expliquée (après la rotation) de l'échelle du soutien organisationnel perçu de la phase exploratoire

Variance totale expliquée				
Facteur	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation[a]
	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	4.22	26.39	26.39	3.42
2	3.12	19.50	45.89	2.92
3	1.88	11.74	57.62	
4	1.29	8.07	65.69	
5	0.95	5.95	71.64	
6	0.84	5.25	76.88	
7	0.72	4.52	81.41	
8	0.58	3.65	85.06	
9	0.52	3.26	88.32	
10	0.51	3.20	91.52	
11	0.29	1.83	93.35	
12	0.26	1.64	94.99	
13	0.24	1.52	96.51	
14	0.23	1.45	97.95	
15	0.17	1.06	99.01	
16	0.16	0.99	100.00	

a. Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnés pour obtenir une variance totale. Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La matrice de structure du tableau 74 ci-dessous, présente une distribution des items qui nécessitent une épuration. L'affectation des deux types d'item ne correspond pas à leur facteur théorique de destination.

[83]L'échelle d'origine possède une seule dimension relative au soutien organisationnel perçu.

Tableau 74 : Matrice de structure (après la rotation) de l'échelle du soutien organisationnel perçu de la phase exploratoire

Matrice de structure		
Items	Composante	
	1	2
rSOPH7	.76	
SOPH4	.73	
SOPH1	.71	
rSOPC13	.67	
SOPC12	.67	
SOPC9	.61	
rSOPH5	.57	
SOPC16	.50	
SOPH8	.48	
SOPH6	.45	
SOPC14	.34	
rSOPH2		.83
rSOPC11		.82
rSOPH3		.80
rSOPC10		.76
rSOPC15		.75

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Nous constatons que le premier facteur est composé, a priori, de 11 items : rSOPH7, SOPH4, SOPH1, rSOPC13, SOPC12, SOPC9, rSOPH5, SOPC16, SOPH8, SOPH6 et SOPC14). Ces items relèvent autant du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie (rSOPH7, SOPH4, SOPH1, rSOPH5, SOPH8 et SOPH6) que du soutien organisationnel perçu des collègues (rSOPC13, SOPC12, SOPC9, SOPC16 et SOPC14). Les items SOPC16, SOPH8, SOPH6 et SOPC14 ont une faible contribution factorielle inférieure au seuil de 0.50 : ils sont donc exclus. Les items rSOPC13, SOPC12 et SOPC9 sont également exclus pour donner plus de cohérence à ce facteur qui sera le facteur. Le premier facteur relevant du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie se compose de 4 items (rSOPH7, SOPH4, SOPH1 et rSOPH5). Le deuxième facteur est composé, a priori, des 5 items : rSOPH2, rSOPC11, rSOPH3, rSOPC10 et rSOPC15). Comme pour le premier facteur, ces items relèvent autant du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie (rSOPH2 et rSOPH3) que du soutien organisationnel perçu des collègues (rSOPC11, rSOPC10 et rSOPC15). Pour donner plus de cohérence à ce facteur, les deux items rSOPH2 et rSOPH3 sont exclus. Le deuxième facteur est composé alors de trois items du soutien organisationnel perçu des collègues (rSOPC11, rSOPC10 et rSOPC15). L'échelle du soutien organisationnel perçu dispose des deux composantes. Elle est épurée de 9 items pour garder 4 items dans le premier facteur (le soutien organisationnel

perçu de la hiérarchie) et 3 items dans le deuxième facteur (le soutien organisationnel perçu des collègues).

SYNTHESE DE L'ETAPE EXPLORATOIRE

Cette première phase avait comme objectif d'évaluer la structure factorielle des six échelles de cette recherche. Pour ce faire, nous avons vérifié la fiabilité des données, à l'aide de l'indice alpha de Cronbach (1953) et procédé aux analyses factorielles exploratoires pour attester de la validité des construits. Au cours de ces analyses, l'examen des matrices des composantes avant l'application d'une méthode de rotation, a montré un manque de cohérence de la contribution des items aux facteurs d'une part et d'autre part, pour certaines échelles des propositions d'axes factoriels souvent différents de ce qui est théoriquement attendu. Certains items disposaient de faibles saturations sur les facteurs principaux et d'autres présentaient des contributions supérieures à 0.30 sur plusieurs facteurs. Nous avons remédié à ces difficultés en poursuivant les analyses par la procédure d'épuration des échelles en appliquant la méthode d'extraction par l'analyse en composantes principales, méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser, et souvent en soustrayant certains items pour donner plus de cohérence à l'ensemble des outils.

Ce premier examen exploratoire montre que les pourcentages de la variance expliquée dans les six échelles se situent à 45.89% pour l'échelle du soutien organisationnel et perçu et 68.41% pour l'échelle du soutien social perçu. Nous poursuivons en effectuant une étude de la fiabilité des données issues des analyses pour clore cette étape exploratoire.

9.4.2.2. Analyse de la fiabilité : la cohérence interne

Selon Evrard et al. (1997), la fiabilité (ou fidélité) de cohérence interne correspond au degré avec lequel les instruments utilisés mesurent de façon constante, le construit à l'étude. C'est la capacité d'un instrument de mesure à reproduire des résultats similaires, s'il était administré plusieurs fois aux mêmes personnes (Igalens & Roussel, 1998). Les investigations sur l'estimation du coefficient alpha de Cronbach ne peuvent être escamotées. L'indicateur le plus souvent utilisé pour ce test est le coefficient alpha de Cronbach. Il permet de vérifier si les personnes donnent des réponses cohérentes à tous les énoncés servant à mesurer une même variable. Cette analyse sera

appliquée aux six échelles et aux différents facteurs identités, lors de la première étape de cette analyse exploratoire, tout en excluant les items qui ont été supprimés par la règle de l'épuration des échelles.

9.4.2.2.1. Les trois échelles en français

9.4.2.2.1.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal

Cette échelle comporte 13 items avec un seul axe d'items composites, retenu dès la première étape de l'analyse exploratoire. C'est un facteur composite comprenant des items relatifs aux trois dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement psychologique. Nous n'avons pas eu recours à une procédure de rotation pour l'identifier, ce qui signifie à notre sens que le construit de l'engagement psychologique optimal est assez indifférencié dans cette recherche. Ces treize items sont maintenus pour l'étape de l'analyse confirmatoire. Cette échelle unidimensionnelle de 13 items, dans cette étude développe un indicateur alpha de Cronbach (α) équivalent à 0.90.

9.4.2.2.1.2. L'échelle des motivations pour la formation des adultes

L'échelle des motivations de formation des adultes comporte 19 items répartis entre cinq facteurs puisque la composante Motivation extrinsèque-régulation identifiée (4 items) a été épurée à la phase exploration, de même que l'item MEREX7. Les tableaux 75 et 76 ci-dessous présentent les indicateurs de fiabilité des motivations de formation.

Tableau 75 : Indicateur de fiabilité de l'échelle globale des motivations de formation et ses sous-échelles

Echelle globale des motivations de formation		Sous-échelles des motivations de formation			
		Motivation intrinsèque		Motivation extrins. R. intégrée[84]	
α	Nbre d'items	α	Nbre d'items	α	Nbre d'items
.84	19	.83	4	.84	4

[84]Motivation extrinsèque régulation intégrée

Tableau 76 : Indicateur de fiabilité de l'échelle globale des motivations de formation et ses sous-échelles (suite)

Sous-échelles des motivations de formation					
Motivation extrins. R. introjectée[85]		Motivation extrins. R. externe[86]		Amotivation	
α	Nombre d'items	α	Nombre d'items	α	Nombre d'items
.82	4	.71	3	.80	4

9.4.2.2.1.3. L'échelle de perception d'autonomie dans les domaines de la vie

L'épuration des instruments, lors de l'étape précédente des vérifications préalables, a réduit les items de cette échelle de 16 à 4. L'indicateur alpha de Cronbach de ces 4 items et de 0.80.

9.4.2.2.2. Les trois échelles en langue anglaise

Nous rappelons que ces échelles ont été précédemment adaptées en langue française pour les besoins de la recherche.

9.4.2.2.2.1. L'échelle de la motivation de carrière

L'épuration des instruments, lors de l'étape précédente des vérifications préalables, a réduit les items de cette échelle de 26 à 18 items répartis comme suit. La première composante de la vision de carrière comprend 7 items (VC4, VC1, VC6, VC3, VC7, VC2 et VC5). La deuxième composante de l'identité de carrière retient 5 items (IC13, IC12, IC10, IC11 et IC9). La troisième composante retient 6 items (RC16, RC23, RC15 RC24, RC21 et RC17). Ces trois composantes disposent des indicateurs de fiabilité présentés dans le tableau 77 ci-dessous.

[85]Motivation extrinsèque régulation introjectée
[86]Motivation extrinsèque régulation externe

Tableau 77 : Indicateur de fiabilité de l'échelle globale des motivations de carrière et ses sous-échelles

Echelle globale des motivations de carrière		Sous-échelles des motivations de carrière					
		Vision de carrière		Identité de carrière		Résilience de carrière	
α	Nombre d'items	α	Nombre d'items	A	Nombre d'items	α	Nombre d'items
.91	18	.88	7	.93	5	.82	6

Cette échelle garde les trois facteurs de18 items pour la phase confirmatoire.

9.4.2.2.2.2. L'échelle du soutien social perçu

Elle est composée de 12 items répartis sur trois facteurs comme dans l'échelle originale. Les indicateurs de fiabilité sont présentés dans le tableau 78 ci-dessous. Les 12 items sont maintenus pour la phase de l'analyse confirmatoire.

Tableau 78 : Indicateur de fiabilité de l'échelle globale du soutien social perçu et ses sous- échelles

		Sous échelles du soutien social perçu					
		Composante 1		Composante 2		Composante 3	
Echelle globale du soutien social perçu		Soutien social perçu des amis		Soutien social perçu des autres significatifs		Soutien social perçu de la famille	
α	Nbre d'items	α	Nbre d'items	α	Nbre d'items	α	Nbre d'items
0.85	12	0.88	4	0.81	4	0.79	4

9.4.2.2.2.3. L'échelle du soutien organisationnel perçu

A l'issue de la première étape d'épuration des instruments, cette échelle dispose pour le premier facteur, relevant du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie, de 4 items (rSOPH7, SOPH4, SOPH1 et rSOPH5). Le deuxième facteur, relevant du soutien organisationnel perçu des collègues, dispose de 3 items (rSOPC11, rSOPC10 et rSOPC15). Les indicateurs de fiabilité sont présentés dans le tableau 79 ci-dessous. Les 7 items sont maintenus pour la phase de l'analyse confirmatoire.

Tableau 79 : Indicateur de fiabilité de l'échelle globale du soutien organisationnel perçu et ses sous-échelles

Echelle globale du soutien organisationnel perçu		Sous-échelles du soutien organisationnel perçu			
		Soutien organisationnel perçu de la hiérarchie		Soutien organisationnel perçu des collègues	
α	Nbre d'items	α	Nbre d'items	α	Nbre d'items
.71	7	.76	4	.79	3

Cette étape d'analyse exploratoire a permis l'identification des principaux facteurs émergeant des analyses soutenues par l'étude de la consistance interne avec l'appui de l'indicateur alpha de Cronbach. Ces résultats nous ont quelque peu rassuré de la qualité d'exécution des étapes antérieures. Les différentes valeurs de l'alpha satisfont aux critères d'acceptabilité de Nunnally (1967, cité par Dupont, Carlier, Delens & Philippe, 2010, p.31). Ces résultats attestent de l'existence d'une bonne consistance interne et nous autorisent à adopter les items des six questionnaires comme étant la version définitive des six échelles et de les soumettre à un échantillon d'étude plus grand pour l'analyse factorielle confirmatoire de cette recherche quantitative, étant entendu que nous n'exécuterons pas l'étape 7[87] pour les raisons que nous avons présentées plus haut.

9.5. L'analyse confirmatoire

Nous avons conduit dans la phase d'analyse exploratoire, différentes opérations afin de vérifier que les échelles adaptées par nos soins correspondaient à un ensemble des variables cohérent et permet de constituer une ou plusieurs mesure adéquate de construits convoqués dans cette recherche, dans le cadre socioculturel du Burkina Faso. Nous avons pris les précautions de vérifications préalables, avant toutes progressions dans notre démarche. Il s'agit à cette étape de la recherche, de confirmer la qualité des outils par l'estimation de la validité des construits par la méthode d'analyse factorielle confirmatoire des six échelles. Nous reconnaissons qu'à strictement parler, cette analyse que nous proposons ne respecte pas tous les canons de la procédure confirmatoire. Il s'agit plutôt d'une analyse de la validité de trait ou de construit pour

[87]Correspond à l'étape de l'établissement des normes (Vallerand, 1989)

vérifier si : 1) les différents items des différentes échelles offrent une bonne représentation du construit, 2) les items censés mesurer le même construit sont corrélés (validité convergente). Nous ne disposons pas des ressources techniques pour l'analyse confirmatoire qui exigent des compétences techniques sur les logiciels AMOS ou LISREL et $SPSS_{20}$ ne dispose pas de fonctions permettant de telles analyses.

Cette section présente les résultats de la phase de validation des échelles (Vallerand, 1989). Nous présenterons d'abord, la procédure de collecte des données suivie de celle de la validité de construit par la méthode classique. Il s'agit de tester la structure interne obtenue, pendant la phase exploratoire et de confronter nos résultats des phases exploratoire et confirmatoire. Ainsi, cette phase d'analyse confirmatoire s'organisera comme suit : nous présenterons successivement (1) les participants, le (2) terrain de recherche et (3) les méthodes et instruments utilisés. Ensuite (4), nous effectuons les vérifications préalables nécessaires, avant cette phase confirmatoire (fiabilité interne et adéquation des données), ce qui permet de vérifier si la cohérence interne est maintenue avec l'épuration des items de la phase exploratoire et l'augmentation du nombre des participants à l'exécution de la phase confirmatoire. Nous poursuivrons (5), les investigations portant sur les facteurs principaux ; toutes les analyses sont effectuées à l'aide du logiciel $SPSS_{20}$. La méthode d'extraction utilisée est la rotation Oblimin avec normalisation de Kaiser, ne retenant que les composantes disposant de valeurs propres supérieures à 1. Nous procédons (6) à une analyse des corrélations entre les composantes propres à chacun des six construits et enfin, nous procédons (7) à l'analyse de régression pour évaluer les influences des variables indépendantes sur celle dépendante. Nous commençons par présenter les participants à cette dernière étape de la recherche.

9.5.1. Les participants

Pour conduire cette dernière phase d'évaluation de la fidélité et la validité des échelles, 850 questionnaires ont été distribués et 567 (66.70%) nous ont été retournés, mais 196 (34.56%) des retours ont été retirés de l'analyse, à cause de nombreux items sans réponse pour ne garder que ceux qui étaient convenablement remplis avec un positionnant sur l'échelle de Likert en sept points et les données sociodémographiques fournies avec la promesse du respect de l'anonymat et de la confidentialité. Au total, l'échantillon est de 371 répondants : 148 femmes (39.90%) et 223 hommes (60.10%). Les tableaux ci-dessous, fournissent les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de cette phase finale de la recherche quantitative.

Tableau 80 : Données sociodémographique relatives aux classes d'âge des participants de la phase d'analyse confirmatoire

Participants		**Classes d'âge**							
		20 à 25 ans	26 à 30 ans	31 à 35 ans	36 à 40 ans	41 à 45 ans	46 à 50 ans	51 à 55 ans	Total
Sexe	Femmes	18	66	30	23	10	0	1	148
	Hommes	38	105	29	34	13	4	0	223
Total		56	171	59	57	23	4	1	371

Tableau 81 : Données sociodémographique relatives au nombre d'enfants à des participants de la phase d'analyse confirmatoire

Participants		**Nombre d'enfants à charge**				
		de 0 à 2	de 3 à 4	de 5 à 6	+ de 10	Total
Sexe	Femmes	115	30	3	0	148
	Hommes	167	47	8	1	223
Total		282	77	11	1	371

Tableau 82 : Données sociodémographique relatives à la situation matrimoniale des participants de la phase d'analyse confirmatoire

Participants		**Situation matrimoniale**				
		Mariée	Vie maritale	Célibataire	Divorcée	Total
Sexe	Femmes	73	30	42	3	148
	Hommes	75	18	130	0	223
Total		148	48	172	3	371

Tableau 83 : Données sociodémographique relatives à l'ancienneté au travail des participants de la phase d'analyse confirmatoire

Participants		Ancienneté au travail (en nombre d'années)						
		0 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20	21 à 25	26 à 30	Total
Sexe	Femmes	96	24	16	8	3	1	148
	Hommes	143	42	18	15	4	1	223
Total		239	66	34	23	7	2	371

Tableau 84 : Données sociodémographique relatives au nombre de collègues des participants de la phase d'analyse confirmatoire

Participants		Nombre de collègues									
		0 à 10	11 à 20	21 à 30	31 à 40	41 à 50	51 à 60	61 à 70	71 à 80	81 à 90	Total
Sexe	Femmes	103	34	7	1	3	0	0	0	0	148
	Hommes	152	43	13	7	2	3	1	1	1	223
Total		255	77	20	8	5	3	1	1	1	371

Tableau 85 : Données sociodémographique relatives à la CSP et au type d'employeur des participants de la phase d'analyse confirmatoire

Participants		Catégorie socioprofessionnelle			Total	Employeur			Total
		Cadre	AM[88.]	AE[89.]		Public	Privé	A son compte	
Sexe	Femmes	58	39	51	148	91	47	10	148
	Hommes	88	49	86	223	142	56	25	223
Total		146	88	137	371	233	103	35	371

[88]Agent de maîtrise
[89]Agent d'exécution

Tableau 86 : Données sociodémographique relatives aux établissements de formation des participants de la phase d'analyse confirmatoire

Participants		Etablissements de formation																		
		CERPAMAD	CUPO	EFPTP	ENAM	ENAREF	ESCO-IGES	FONDATION MERCURE	IAM	IIM	ISIG	ISMT	ISPP	IST	ISTID	UK	UO1	UO2	USTA	Total
Sexe	Femmes	3	6	1	20	3	2	0	0	3	4	1	20	3	1	1	57	20	3	148
	Hommes	7	2	0	41	6	2	1	1	2	2	0	7	6	0	0	76	68	2	223
Total		10	8	1	61	9	4	1	1	5	6	1	27	9	1	1	133	88	5	371

Tableau 87 : Données sociodémographique relatives à niveau d'inscription en formation des participants de la phase d'analyse confirmatoire

Participants		Niveau d'inscription en formation			
		Licence	Master 1	Master 2	Total
Sexe	Femmes	78	43	27	148
	Hommes	115	68	40	223
Total		193	111	67	371

9.5.2. Le terrain de la recherche

Les données ont été recueillies d'avril à juillet et d'octobre à novembre 2017. Comme dans les étapes précédentes, nous avons mobilisé notre réseau personnel et professionnel et des étudiants, afin d'obtenir l'adhésion des participants, des travailleurs inscrits en formation dans les universités, les instituts et les écoles (publics et privés) de formation professionnelle du Burkina Faso. Le nombre d'établissements concernés est plus élevé que, lors des étapes précédentes, soit au total 18 établissements présentés dans le tableau ci-dessus.

9.5.3. Les méthodes et instruments

L'administration de la version finale des questionnaires (Annexe 27) a nécessité dans certains établissements, l'obtention d'une autorisation officielle de la direction comme à l'ENAM où c'est la DFC[90] et les services rattachés en relation avec les délégués de classe qui s'en sont chargés. Nous avons à chaque occasion, pris le soin d'informer, lors des différentes rencontres formelles et informelles avec les enseignants et les étudiants, que notre recherche n'est pas une commande de l'établissement, mais s'inscrivait dans un objectif de recherches doctorales. Nous sollicitions le consentement éclairé et l'adhésion des étudiants à notre recherche par les explications et en indiquant également qu'ils étaient libres de répondre et qu'aucune sanction ne pouvait être prise à leur encontre, l'anonymat et la confidentialité étant garantis. Les réponses aux questions étaient portées sur une échelle de Likert en sept points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) avec les énoncés proposés. Par ailleurs, nous avons pris le soin d'expliquer qu'il n'y avait ni bonnes, ni mauvaises réponses, et que les meilleures réponses étaient toujours celles qui correspondaient réellement à leur opinion, à leur perception et leur point de vue sur les questions. La collecte des données s'est faite par la remise des questionnaires aux étudiants qui devaient les rapporter à une date convenue à une personne désignée, généralement, le délégué de classe. Les données recueillies par questionnaire ont été compilées sur le logiciel Excel et transférées par la suite sur $SPSS_{20}$ pour les différentes analyses. Nous poursuivons notre recherche par la conduite de l'analyse factorielle par la méthode classique dont la première étape porte sur l'analyse de la fiabilité interne par l'indice alpha de Cronbach (1953), suivie de l'évaluation de l'adéquation de l'échantillonnage. Notons également que les items qui ont été éliminés, pendant la phase exploratoire, ne sont pas pris en compte. De l'ACP, nous avons retenu une structure

[90]Direction de la formation continue

factorielle des six échelles convoquées dans cette recherche. En phase confirmatoire de la validation, nos objectifs sont de vérifier si cette structure est stable dans le temps sur un autre échantillon de participants plus large.

9.5.4. L'analyse de la fiabilité : cohérence interne

Nous entamons cette phase d'analyse confirmatoire par l'étude de la cohérence interne, en faisant appel à l'indicateur alpha de Cronbach. L'intérêt étant de vérifier si la qualité de cet indicateur se maintient malgré l'évolution du nombre de participants et l'épuration subie par les instruments à la phase exploratoire.

9.5.4.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal

Avec 13 items, issus de la phase exploratoire, cette échelle, désormais unidimensionnelle, dispose à cette étape, d'un indicateur de fiabilité (cohérence interne) (α) équivalent à 0.90.

9.5.4.2. L'échelle des motivations de formation des adultes

Les 19 items issus de la phase exploratoire composent avec les indicateurs de cohérence interne proposés dans le tableau88 ci-dessous.

Tableau 88 : Indicateurs de cohérence interne de l'échelle des motivations de formation des adultes

Echelles globale et ses composantes	α	Nombre d'items
Echelle globale des motivations de formation	0.81	19
Composante 1 : motivation intrinsèque	0.79	4
Composante 2 : motivation extrinsèque-régulation intégrée	0.77	4
Composante 3 : motivation extrinsèque-régulation introjectée	0.79	4
Composante 4 : motivation extrinsèque-régulation externe	0.73	3
Composante 5 : Amotivation	0.75	4

9.5.4.3. L'échelle des motivations de carrière

Il faut rappeler que la phase précédente de L'ACP a provoqué l'épuration de huit items de cette échelle des motivations de carrière dont la fiabilité est désormais analysée à partir des18 items restants. Les indicateurs de cohérence interne de l'échelle sont proposés dans le tableau 89 ci-dessous.

Tableau 89 : Indicateurs de cohérence interne de l'échelle des motivations de carrière

L'échelle globale et ses composantes	α	Nombre d'items
Echelle globale des motivations de carrière	0.88	18
Composante1 : vision de carrière	0.84	7
Composante 2 : identité de carrière	0.85	5
Composante 3 : résilience de carrière	0.76	6

9.5.4.4. L'échelle des soutiens sociaux perçus

L'APC a retenu les 12 items de la phase exploratoire pour la suite de cette étape confirmatoire. Les indicateurs de cohérence interne de l'échelle sont proposés dans le tableau 90 ci-dessous.

Tableau 90 : Facteurs et indicateurs de cohérence interne de l'échelle du soutien social perçu

L'échelle globale et ses composantes	**α**	**Nombre d'items**
Echelle globale du soutien social perçu	0.89	12
Composante 1 : soutien social perçu des autres significatifs	0.82	4
Composante 2 : soutien social perçu des amis	0.86	4
Composante 3 : soutien social perçu de la famille	0.84	4

9.5.4.5. L'échelle des soutiens organisationnels perçus

L'ACP de la phase exploratoire a retenu 7 items pour constituer les 2 facteurs, dans cette échelle, pour la phase confirmatoire. Les indicateurs de cohérence interne de l'échelle sont proposés dans le tableau 91 ci-dessous.

Tableau 91 : Indicateurs de cohérence interne de l'échelle du soutien organisationnel perçu

L'échelle globale et ses composantes	**α**	**Nombre d'items**
Echelle globale du soutien organisationnel perçu	0.83	7
Composante 1 : soutien organisationnel perçu de la hiérarchie	0.69	4
Composante 2 : soutien organisationnel perçu des collègues	0.89	3

9.5.4.6. L'échelle de la perception de l'autonomie dans les domaines de la vie

Cette échelle est assortie d'une dimension unique composée de 4 items et un indicateur de fiabilité (cohérence interne (α) équivalent à 0.78.

Les analyses préalables de la fiabilité interne confirment la bonne qualité des données. Les indicateurs alpha de Cronbach évoluant pour les échelles globales entre 0.78 pour l'échelle de perception d'autonomie dans les domaines de la vie à 0.90 pour l'échelle de l'engagement psychologique optimal. Cet indicateur, en ce qui concerne les composantes des différentes échelles, évolue entre 0.69 pour la première composante du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie à 0.89 pour la deuxième composante du soutien organisationnel perçu des collègues. Elle nous a permis d'éclairer la structure factorielle de chacun des six construits utilisés dans cette étude.

9.5.5. Les vérifications préalables à l'analyse factorielle

Avant de procéder à l'analyse factorielle, certaines conditions minimales doivent être remplies. Il s'agit de la taille de l'échantillon pour laquelle le nombre de répondants doit être de 5 à 10 fois supérieur au nombre d'items mesurant le phénomène à l'étude (Roussel & Wacheux, 2005, cités par Brillet & Gavoille, 2014, p.36), ce qui est notre cas. La deuxième condition porte sur la connaissance du déterminant de la matrice de corrélation qui doit être le plus petit possible sans être égal à zéro et dans le cas présent, il évolue entre 0.01 et à 0.31 dans les six échelles, ce qui est acceptable (Stafford & al, 2006).

La troisième condition porte sur la vérification de l'adéquation de l'échantillonnage, à travers les indices KMO et celui du test de sphéricité de Bartlett dont nous présentons ci-dessous, les résultats d'analyse des six échelles.

Tableau 92 : Les indicateurs de KMO et du test de sphéricité de Bartlett

Indice KMO et test de Bartlett des données des six échelles de la phase confirmatoire				
Echelles utilisées	Indice KMO	Khi-deux approximé	ddl	test de Bartlett (sig)
Engagement psychologique optimal[91]	.92	2107.74	78	0.000
Motivations de formation	.82	2392.80	171	0.000
Motivations de carrière	.89	2603.86	153	0.000
Perception de soutien social	.85	2285.84	66	0.000
Perception de soutien organisationnel	.85	1398.99	21	0.000
Perception d'autonomie dans les domaines de vie	.78	425.34	6	0.000

La vérification de l'adéquation des données, à travers l'indice de Kaiser Mayer et Olkin (KMO), indique des valeurs de grande validité se situant en moyenne entre 0.78 et 0.92. Le test de sphéricité de Bartlett est significatif (p<.000). Ainsi, pour l'ensemble des six échelles présentées, les données sont « factorisables » (Carricano & al, 2010, cités par Brillet & Gavoille, 2014, p.36).

Nous poursuivons cette analyse confirmatoire par l'analyse en composantes principes des données des six échelles. A cette étape, l'ACP est utilisé pour vérifier la stabilité de la structure factorielle des échelles, obtenue pendant la phase exploratoire, afin d'attester de la validité discriminante et convergente (Othmane, 2013, p.184). Dans la littérature portant sur la construction et la validation des outils de mesure, l'AFC est très souvent conduite à l'aide du logiciel AMOS (Brault-Labbé & al., 2009 ; Camus, Berjot & Ernst-Vintila, 2014 ; Simon, Fall & Carassus, 2015). Mais, notre but n'étant pas de réaliser une étude de « validation burkinabè » des différentes échelles et des investigations plus approfondies par des opérations d'analyse structurelles. Nous poursuivrons notre quête avec le logiciel $SPSS_{20}$ par la présentation de la structure factorielle des six échelles.

9.5.6. L'analyse factorielle confirmatoire

Pour avoir plus de clarté dans la constitution des composantes, nous faisons le choix de la méthode de d'analyse en composantes principales qui est compatible avec l'hypothèse que la variance des variables peut être décomposée en une part de variances communes, partagée avec

[91] L'item COG14 est exclu.

les autres variables, et une part de variance qui est spécifique à chaque variable et qui inclut le terme d'erreur, surtout lorsqu'il est fait usage d'échelles de Likert (Mhamed Hichri, Yami, Givry & M'Chirgui. (2017, p.70). Pour Guerrien (2003, p.1), « *l'analyse en composantes principales (acp) est un outil extrêmement puissant de compression et de synthèse de l'information, très utile, lorsque l'on est en présence d'une somme importante de données quantitatives à traiter et interpréter* ». Nous l'appliquerons à l'ensemble des six outils de notre recherche.

9.5.6.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal

L'ACP, sans l'application d'aucune méthode de rotation a abouti à la rétention d'un facteur unique pour rendre compte de 46.90% de la variance totale comme indiqué dans le tableau 93 ci-dessous. Il ne peut y avoir de rotation. Nous le retiendrons en l'état. Nous confirmons le maintien de ce facteur unique constitué des 13 items (AFF17, COM30, COM20, AFF33, COG26, COM36, COG40, AFF11, AFF38, AFF1, COM9, COG4 et AFF23).

Tableau 93 : La Variance totale expliquée (sans rotation) de l'échelle de l'engagement psychologique optimal de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6.10	46.90	46.90	6.10	46.90	46.90
2	0.98	7.50	54.41			
3	0.91	7.01	61.41			
4	0.77	5.89	67.30			
5	0.67	5.18	72.48			
6	0.67	5.14	77.62			
7	0.60	4.62	82.25			
8	0.49	3.79	86.04			
9	0.48	3.71	89.75			
10	0.39	3.01	92.76			
11	0.37	2.83	95.59			
12	0.33	2.51	98.10			
13	0.25	1.90	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La matrice des composantes qui présente les contributions factorielles de chaque item dans les facteurs dans le tableau 94 ci-dessous, confirme le maintien du facteur unique. L'indicateur de fiabilité (α) est de 0.89 à l'issue de cette phase d'analyse.

Tableau 94 : La matrice des composantes (sans rotation) de l'échelle de l'engagement psychologique optimal de la phase confirmatoire

Matrice des composantes[a] de l'échelle de l'engagement psychologique optimal	
Items	Composante
	1
AFF1	.63
COM9	.63
COG4	.46
AFF11	.68
AFF17	.83
COM20	.76
AFF23	.56
COM30	.77
COG26	.71
AFF33	.73
COM36	.71
COG40	.69
AFF38	.67

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. a. 1 composantes extraites.

9.5.6.2. L'échelle des motivations de formation

Les 19 items issus de la phase exploratoire, en application de l'ACP, sans une méthode de rotation, ont abouti à la rétention de 5 facteurs rendant compte de 62.74% de la variance totale comme indique dans le tableau 95 ci-dessous.

Tableau 95 : La variance totale expliquée de l'échelle des motivations de formation de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée de l'échelle des motivations de formation						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	4.87	25.66	25.66	4.87	25.66	25.66
2	2.83	14.90	40.55	2.83	14.90	40.55
3	1.82	9.56	50.11	1.82	9.56	50.11
4	1.28	6.74	56.86	1.28	6.74	56.86
5	1.12	5.89	62.74	1.12	5.89	62.74
6	0.74	3.89	66.63			

7	0.71	3.74	70.37
8	0.70	3.71	74.08
9	0.65	3.42	77.50
10	0.61	3.19	80.69
11	0.55	2.89	83.59
12	0.49	2.57	86.16
13	0.46	2.43	88.58
14	0.43	2.26	90.84
15	0.41	2.17	93.02
16	0.38	1.98	95.00
17	0.33	1.76	96.75
18	0.33	1.73	98.48
19	0.29	1.52	100.00

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Mais l'examen de la matrice des composantes (Tableau 96 ci-dessous) ne permet pas de faire émerger une structure factorielle claire.

Tableau 96 : La matrice des composantes (sans rotation) des items de l'échelle des motivations de formation de la phase confirmatoire

Matrice des composantes[a] (sans rotation)					
Items	Composante				
	1	2	3	4	5
MERINTEG11	.67				-,45
MERINTEG24	.65				-,39
MERINTEG2	.65				-,34
MERINT12	.65				
MERINT18	.63	,42		-.34	
MIC14	.63				
MIC20	.61				.34
MERINTEG17	.60				-.37
MIC8	.59				.36
MIC3	.58	-.34			
MERINT6	.56	.35		-.43	
AMOT22		.68			
AMOT5		.66	.35	.33	
AMOT16		.64	.30		
AMOT10		.60	.32	.35	
MEREX19	.37		-.65		
MEREX1	.30		-.62	.38	
MEREX13	.35	.33	-.53		
MERINT23	.51	.44		-.52	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous effectuons une ACP avec la méthode de rotation oblique (Oblimin directe). L'analyse retient 5 facteurs qui expliquent 62.74% de la variance comme indiqué dans le tableau 97 ci-dessous.

Tableau 97 : La variance totale expliquée après la rotation des items de l'échelle des motivations de formation de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée				
Composante	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation[a]
	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	4.87	25.66	25.66	3.41
2	2.83	14.90	40.55	2.52
3	1.82	9.56	50.11	2.44
4	1.28	6.74	56.86	3.09
5	1.12	5.89	62.74	3.49
6	0.74	3.89	66.63	
7	0.71	3.74	70.37	
8	0.70	3.71	74.08	
9	0.65	3.42	77.50	
10	0.61	3.19	80.69	
11	0.55	2.89	83.59	
12	0.49	2.57	86.16	
13	0.46	2.43	88.58	
14	0.43	2.26	90.84	
15	0.41	2.17	93.02	
16	0.38	1.98	95.00	
17	0.33	1.76	96.75	
18	0.33	1.73	98.48	
19	0.29	1.52	100.00	

a. Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnées pour obtenir une variance totale.

A l'issue de la rotation, la matrice de structure de l'échelle propose une configuration claire de facteurs et des items comme présentée dans le tableau 98 ci-dessous.

Tableau 98 : La matrice de structure après la rotation des items de l'échelle des motivations de formation de la phase confirmatoire

Matrice de structure après rotation					
Items	Composante				
	1	2	3	4	5
MIC14	.83				-.42
MIC20	.80				-.37
MIC8	.75				-.32
MIC3	.72				-.43
AMOT5		.82			
AMOT10		.76			
AMOT22		.73			
AMOT16		.72			
MEREX19			-.85		
MEREX1			-.82		
MEREX13			-.72	-.32	
MERINT23				-.84	
MERINT18			-.41	-.81	-.36
MERINT6	.31			-.81	
MERINT12	.37		-.37	-.58	-.43
MERINTEG11	.36				-.81
MERINTEG17	.45				-.76
MERINTEG2	.43				-.75
MERINTEG24	.31			-.42	-.74

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Cette configuration est celle qui avait émergée des analyses de la phase exploratoire avec une répartition des composantes et des items comme présentée dans le tableau 99 ci-dessous. L'indicateur de fiabilité (α) est de 0.81 à l'issue de cette phase exploratoire.

Tableau 99 : Les composantes de l'échelle des motivations de formation issues de la phase confirmatoire

Composantes	Items
Motivation intrinsèque (à la connaissance)	(4 items) : MIC14, MIC20, MIC8 et MIC3
Amotivation	(4 items) : AMOT5, AMOT1, AMOT22 et AMOT16
Motivation extrinsèque-régulation externe	(3 items) : MEREX19, MEREX1 et MEREX13
Motivation extrinsèque-régulation introjectée	(4 items) : MERINT23, MERINT18, MERINT6 et MERINT12
Motivation extrinsèque-régulation intégrée	(4 items) : MERINTEG11, MERINTEG17, MERINTEG2 et MERINTEG24

9.5.6.3. La motivation de carrière

Les 18 items[92] issus de la phase exploratoire sont soumis à une ACP, sans aucune méthode de rotation, à l'issue de laquelle se dégagent 4 facteurs rendant compte de 59.69% de la variance totale, comme illustré dans le tableau 100 ci-dessous.

Tableau 100 : Variance totale expliquée de l'échelle des motivations de carrière sans rotation de la phase confirmatoire

La variance totale expliquée de l'échelle des motivations de carrière						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6.27	34.84	34.84	6.27	34.84	34.84
2	1.93	10.73	45.57	1.93	10.73	45.57
3	1.52	8.45	54.03	1.52	8.45	54.03
4	1.02	5.66	59.69	1.02	5.66	59.69
5	0.86	4.79	64.48			
6	0.78	4.36	68.84			
7	0.72	3.98	72.82			
8	0.68	3.81	76.63			
9	0.58	3.22	79.84			
10	0.55	3.06	82.90			
11	0.53	2.92	85.83			
12	0.49	2.74	88.56			
13	0.43	2.39	90.96			
14	0.39	2.16	93.12			
15	0.35	1.94	95.06			
16	0.34	1.89	96.95			
17	0.30	1.65	98.60			
18	0.25	1.40	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

L'examen de la matrice des composantes du tableau 101 ci-dessous, montre un manque de clarté.

[92]L'échelle a été épurée de 8 items : RC14, RC18, RC19, RC20, RC22, RC25, RC26 et VC8.

Tableau 101 : La matrice des composantes de l'échelle des motivations de carrière sans rotation de la phase confirmatoire

Matrice des composantes[a] (sans rotation)				
Items	Composante			
	1	2	3	4
VC6	.75			
VC2	.75			
VC3	.69			
VC1	.67			-.38
IC9	.67	.40		
IC13	.62	.54		
IC12	.62	.54		
RC17	.61		.35	
IC10	.60	.52		
RC23	.59		.41	
VC4	.55		-.37	
RC24	.55		.35	
RC21	.52		.30	.42
VC7	.49		-.30	.43
VC5	.47		-.35	
IC11	.48	.58		
RC16	.43		.53	
RC15	.42		.45	-.30

a. 4 composantes extraites.

Nous appliquons une analyse factorielle en composantes principales avec la méthode de rotation oblique (Oblimin directe). Il ressort, comme dans l'analyse précédente, une structure à quatre facteurs rendant compte de 59.69% de la variance totale, mais la matrice de structure manque toujours de clarté. Nous recourons alors à l'analyse avec la méthode de rotation oblique (Oblimin directe) en requérant le nombre de trois facteurs fixes à extraire comme dans l'échelle d'origine. Cela donne une structure factorielle à trois composantes expliquant 54.03% de la variance totale comme indiquée dans le tableau 102 ci-dessous.

Tableau 102 : La variance totale expliquée de l'échelle des motivations de carrière, rotation Oblimin, de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée				
Composante	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation[a]
	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	6.27	34.84	34.84	4.76
2	1.93	10.73	45.57	4.30
3	1.52	8.45	54.03	4.14
4	1.02	5.66	59.69	
5	0.86	4.79	64.48	
6	0.78	4.36	68.84	
7	0.72	3.98	72.82	
8	0.68	3.81	76.63	
9	0.58	3.22	79.84	
10	0.55	3.06	82.90	
11	0.53	2.92	85.83	
12	0.49	2.74	88.56	
13	0.43	2.39	90.96	
14	0.39	2.16	93.12	
15	0.35	1.94	95.06	
16	0.34	1.89	96.95	
17	0.30	1.65	98.60	
18	0.25	1.40	100.00	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnés pour obtenir une variance totale.

Il n'y a pas, selon Othmane (2013, pp.176-177), de règles théoriques démontrées sur le nombre des facteurs à retenir, les travaux antérieurs servant plutôt de référence. Il y a notamment la règle sur un seuil de pourcentage minimum de variance restituée supérieur à égal à 50%, associée au nombre de facteurs nécessaires à atteindre ce seuil ou encore, le critère de valeur propre (eigenvalues) de Kaiser (1958), qui permet de ne retenir que les facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 ou encore, le « scree test », également appelé « test de coude » qui consiste en l'examen du point d'inflexion de la courbe des valeurs propres.

L'application de la rotation Oblimin avec trois facteurs à extraire donne la matrice de structure présentée dans le tableau 103 ci-dessous.

Tableau 103 : La matrice de structure, rotation Oblimin, trois facteurs à extraire de l'échelle des motivations de carrière de la phase confirmatoire

Matrice de structure			
Items	Composante		
	1	2	3
VC6	.77	.39	.53
VC3	.77	.33	.44
VC1	.77	.34	.36
VC2	.76	.41	.52
VC4	.71		
VC5	.64		
VC7	.61		
IC13	.33	.82	.30
IC12		.82	.35
IC10	.31	.79	.32
IC9	.44	.77	.35
IC11		.75	
RC23	.36	.32	.73
RC17	.40	.33	.70
RC16			.67
RC24	.36		.66
RC15			.64
RC21	.33	.31	.60

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Cette structure est plus claire et propose une réparation des 18 items dans les trois composantes. Aucun item n'a une contribution élevée sur plusieurs facteurs. L'indicateur de fiabilité (α) est de 0.88 à l'issue de cette phase confirmatoire.

9.5.6.4. L'échelle du soutien social perçu

Les 12 items issus de la phase exploratoire, avec l'application de l'ACP, sans aucune méthode de rotation, ont abouti à la rétention de 3 facteurs rendant compte de 68.37% de la variance totale, comme illustré dans le tableau 104 ci-dessous.

Tableau 104 : La variance totale expliquée de l'échelle du soutien social perçu de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée de l'échelle du soutien social perçu						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	5.45	45.43	45.43	5.45	45.43	45.43
2	1.41	11.75	57.19	1.41	11.75	57.19
3	1.34	11.18	68.37	1.34	11.18	68.37
4	0.73	6.12	74.49			
5	0.62	5.18	79.67			
6	0.53	4.38	84.05			
7	0.45	3.73	87.78			
8	0.44	3.71	91.49			
9	0.34	2.84	94.33			
10	0.25	2.07	96.40			
11	0.25	2.04	98.45			
12	0.19	1.55	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La matrice des composantes du tableau 105 ci-dessous, présentant les contributions factorielles de chaque item dans les facteurs, présente peu de clarté.

Tableau 105 : La matrice des composantes (sans rotation) de l'échelle du soutien social perçu de la phase confirmatoire

Matrice des composantes[a]			
Items	Composante		
	1	2	3
sspas1			0,41
sspas2	0.65		0.44
sspf3	0.7	0.45	
sspf4	0.7	0.5	
sspas5	0.69		0.52
sspa6	0.73	-0.36	
sspa7	0.7	-0.49	
sspf8	0.67	0.36	
sspa9	0.72	-0.34	
sspas10	0.66		0.52
sspf11	0.62		
sspa12	0.62	-0.51	

a. 3 composantes extraites.

Nous appliquons l'analyse factorielle en composantes principales avec la méthode de rotation oblique (Oblimin directe). Nous obtenons une structure à trois facteurs rendant compte de 68.37% de la variance totale, présentée dans le tableau 106 ci-dessous.

Tableau 106 : La variance totale expliquée, à l'issue de la rotation Oblimin de l'échelle du soutien social perçu de la phase confirmatoire rotation

Variance totale expliquée				
Composante	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation[a]
	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	5.45	45.43	45.43	4.05
2	1.41	11.75	57.19	3.99
3	1.34	11.18	68.37	3.99
4	0.73	6.12	74.49	
5	0.62	5.18	79.67	
6	0.53	4.38	84.05	
7	0.45	3.73	87.78	
8	0.44	3.71	91.49	
9	0.34	2.84	94.33	
10	0.25	2.07	96.40	
11	0.25	2.04	98.45	
12	0,19	1,55	100,00	

a. Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnés pour obtenir une variance totale.

Tableau 107 : La matrice de structure à l'issue de la rotation Oblimin de l'échelle du soutien social perçu de la phase confirmatoire

Matrice de structure			
Items	Composante		
	1	2	3
sspf4	0.9	-0.36	0.42
sspf3	0.87	-0.38	0.43
sspf8	0.81	-0.41	0.39
sspf11	0.69	-0.42	0.38
sspa7	0.4	-0.89	0.41
sspa6	0.49	-0.84	0.42
sspa12	0.32	-0.83	0.34
sspa9	0.44	-0.78	0.51
sspas5	0.42	-0.38	0.86
sspas10	0.38	-0.38	0.84
sspas2	0.44	-0.35	0.79
sspas1	0.34	-0.42	0.73

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Trois facteurs représentent 68.37% de la variance totale. Le premier facteur est relatif au soutien social perçu de la famille, le deuxième facteur est relatif au soutien social perçu des ami(e)s et le troisième facteur est relatif au soutien social perçu des autres significatifs. Cette échelle conserve l'ensemble de ses 12 items et développe un indicateur de fiabilité (α) de 0.88, à l'issue de phase confirmatoire.

9.5.6.5. Le soutien organisationnel perçu

Les 7 items issus de la phase exploratoire, avec l'application de l'ACP, sans aucune méthode de rotation, ont abouti à la rétention de 2 facteurs rendant compte de 75.51% de la variance totale, comme illustré dans le tableau 108 ci-dessous.

Tableau 108 : La variance totale expliquée de l'échelle du soutien organisationnel perçu de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée de l'échelle du soutien organisationnel perçu						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3.78	53.96	53.96	3.78	53.96	53.96
2	1.51	21.55	75.51	1.51	21.55	75.51
3	0.50	7.20	82.71			
4	0.40	5.74	88.45			
5	0.32	4.52	92.97			
6	0.26	3.67	96.63			
7	0.24	3.37	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La structure factorielle issue de la matrice des composantes (Tableau 109 ci-dessous) manque de cohérence dans la contribution des items dans les facteurs et ne correspond pas à ce qui est théoriquement attendue. Dans le premier facteur, certains items ne contribuent pas dans leur facteur théorique d'affectation.

Tableau 109 : La matrice des composantes de l'échelle du soutien organisationnel perçu de la phase confirmatoire

Matrice des composantes[a]		
Items	Composante	
	1	2
rSOPC15	0.89	
rSOPC10	0.87	
rSOPC11	0.87	
rSOPH7	0.86	
rSOPH5	0.84	
SOPH4		0.86
SOPH1		0.86

a. 2 composantes extraites.

Nous appliquons l'analyse factorielle en composantes principales avec la méthode de rotation oblique (Oblimin directe). Nous obtenons une structure à deux facteurs rendant compte de75.51% de la variance totale (tableau 110 ci-dessous).

Tableau 110 : La variance totale expliquée, de l'échelle du soutien organisationnel perçu (rotation Oblimin), de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée				
Composante	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation[a]
	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	3.78	53.96	53.96	3.77
2	1.51	21.55	75.51	1.54
3	0.50	7.20	82.71	
4	0.40	5.74	88.45	
5	0.32	4.52	92.97	
6	0.26	3.67	96.63	
7	0.24	3.37	100.00	

Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnés pour obtenir une variance totale.

Tableau 111 : La matrice de structure, de l'échelle du soutien organisationnel perçu (rotation Oblimin), de la phase confirmatoire

Matrice de structure		
Items	Composante	
	1	2
rSOPC15	0.89	
rSOPC10	0.87	
rSOPC11	0.87	
rSOPH7	0.86	
rSOPH5	0.85	
SOPH4		0.87
SOPH1		0.87

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation de Kaiser.

Cette analyse aboutit à la même structure en deux composantes qui rendent compte de 75.51% de la variance totale. La première composante dispose, comme dans la première analyse de 5 des 7 items de l'échelle. Les deux items (SOPH4 et SOPH1) constituant théoriquement le deuxième facteur, sont donc exclus, ne pouvant pas être maintenus, à cause de la règle de trois items au minimum nécessaires à constituer un facteur. Malgré de multiples vérifications, à aucun moment, les deux types d'items de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie d'une part, et du soutien organisationnel perçu des collègues d'autre part, ne se sont présentés en deux pôles distincts. Nous reprenons l'analyse factorielle en composantes principales sans recours à une quelconque méthode de rotation. Il apparaît un facteur unique rendant compte de 75.25% de la variance totale (Tableau 112 ci-dessous).

Tableau 112 : La variance totale expliquée de l'échelle du soutien organisationnel perçu (sans rotation), après l'épuration de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3.76	75.25	75.25	3.76	75.25	75.25
2	0.41	8.24	83.49			
3	0.32	6.50	89.99			
4	0.26	5.17	95.16			
5	0.24	4.84	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Tableau 113 : La matrice des composantes de l'échelle du soutien organisationnel perçu (sans rotation), après l'épuration de la phase confirmatoire

Matrice des composantes[a]	
Items	Composante
	1
rSOPC15	.89
rSOPC10	.87
rSOPC11	.87
rSOPH7	.86
rSOPH5	.85

a. 1 composantes extraites.

Cette échelle comprend un facteur unique de 5 items dont trois relatifs au soutien organisationnel perçu des collègues (rSOPC15, rSOPC10 et rSOPC11) et deux (rSOPH7 et rSOPH5) relatifs au soutien organisationnel perçu de la hiérarchie. L'indicateur de la cohérence interne (α) est de 0.91. A l'état actuel de notre recherche, il apparaît que la distinction de deux sources soutien organisationnel n'est pas pertinente. La représentation que l'on se fait de la hiérarchie et des collègues, du moins en ce qui concerne la perception de soutien, reste à interroger pour affiner cette piste de différenciation que nous est parue pertinente.

9.5.6.6. L'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie

Les 4 items issus de la phase exploratoire correspondent à un facteur unique rendant compte de 61.52% de la variance totale (Tableau 114 ci-dessous).

Tableau 114 : La variance totale expliquée de l'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie (sans rotation), après l'épuration de la phase confirmatoire

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Somme des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	2.46	61.52	61.52	2.46	61.52	61.52
2	0.65	16.33	77.85			
3	0.46	11.60	89.46			
4	0.42	10.54	100.00			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Nous retenons cette échelle avec les 4 items (PAVG1, PAVG5, PAVG9 et PAVG13), d'autant plus que la matrice des composantes (Tableau 115 ci-dessous) présente une bonne contribution des quatre items dans la variance de cette échelle. L'indicateur de la cohérence interne (α) est de 0.78.

Tableau 115 : Matrice de la composante de l'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie (sans rotation), après l'épuration de la phase confirmatoire

Matrice des composantes[a]	
Items	Composante
	1
PAVG1	.74
PAVG5	.82
PAVG9	.83
PAVG13	.74

. a. 1 composantes extraites.

Les instruments convoqués dans cette recherche ont été soumis à l'analyse en composantes principales dans la phase exploratoire. Cela a permis de dégager pour chacun une structure factorielle attestée par une analyse factorielle confirmatoire. Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif et comparatif des données en termes de nombre d'items des échelles globales et de l'indicateur de fiabilité (alpha de Cronbach) des six construits entre les phase exploratoire et confirmatoire.

Tableau 116 : Récapitulatif et comparatif de l'indicateur de fiabilité et du nombre d'items des six échelles entre les phases (exploratoire et confirmatoire)

	Phase exploratoire		Phase confirmatoire	
Instruments	α	Nombre d'items	α	Nombre d'items
Engagement psychologique optimal	0.90	13	0.89	13
Motivations de formation	0.81	19	0.81	19
Motivations de carrière	0.88	18	0.88	18
Soutiens sociaux perçus	0.89	12	0.88	12
Soutiens organisationnels perçus	0.83	7	0.91	5
Perception d'autonomie dans les domaines de vie	0.78	4	0.78	4

Au terme de cette étape d'analyse confirmatoire, nous retenons que toutes les échelles ont maintenu leur structure factorielle entre les deux phases. Toutes ont conservé les mêmes nombres de composantes et le même nombre d'items sauf pour l'échelle du soutien organisationnel perçu qui a été épurée de deux items entre les deux phases. La fiabilité interne se maintient, l'indicateur alpha de Cronbach étant élevé et de niveau égal entre ces deux phases. Nous abordons dans la section suivante un aspect important de cette étude, portant sur l'investigation du pouvoir explicatif des variables retenues dans cette étude.

9.5.7. La régression linéaire

Dans les sciences humaines et sociales, il n'est pas absurde de penser qu'il existe une liaison entre les variables de l'étude que nous menons. Nous entreprenons, à cette étape, des investigations pour évaluer l'intensité de la relation entre la variable dépendante et les variables indépendantes par le calcul de régression linéaire. « *Le modèle de régression linéaire a pour objectif d'expliquer la variation d'un phénomène mesurable (variable dépendante quantitative) par celle d'un ou de plusieurs autres (variables quantitatives)* » (Carricano & Pujol, 2009, p.133).

9.5.7.1. L'analyse des corrélations entre les composantes des six construits

Avant d'effectuer l'analyse de régression, nous effectuons le calcul du coefficient de corrélation qui constitue la base conceptuelle de la régression. (Carricano & al., 2009, p.133). De même qu'avant de procéder au test des hypothèses, il est conseiller de s'assurer de l'absence de colinéarité entre les variables dans la matrice des corrélations. Cet indicateur est exprimé par un coefficient compris entre -1 et +1, rend compte de la force et du sens de la relation que les variables développent entre elles (Hamilton, 1992 ; Hair & al., 1998, cités par Othmane, 2011, p.292) recommandent respectivement que cet indicateur ne soit pas supérieur à 0.80 pour l'un et 0.50 pour l'autre. Nous procédons successivement à l'analyse de corrélations entre les composantes des six échelles.

9.5.7.1.1. L'échelle de l'engagement psychologique optimal

Cette échelle dispose d'une structure unidimensionnelle et des corrélations inter-items de 0.17 à 0.64 comme présentée dans le tableau 117 ci-dessous.

Tableau 117 : Corrélations inter-items de l'échelle de l'engagement psychologique optimal

	Corrélations												
Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. AFF1	1												
2. AFF11	.39**	1											
3. AFF17	.58**	.64**	1										
4. AFF23	.36**	.31**	.42**	1									
5. AFF33	.35**	.42**	.52**	.43**	1								
6. AFF38	.38**	.44**	.54**	.32**	.44**	1							
7. COG4	.22**	.35**	.33**	.19	.17**	.29**	1						
8. COG26	.37**	.32**	.50**	.37**	.54**	.40**	.36**	1					
9. COG40	.34**	.37**	.52**	.26**	.46**	.51**	.30**	.50**	1				
10. COM9	.45**	.37**	.54**	.33**	.39**	.34**	.30**	.33**	.34**	1			
11. COM20	.42**	.50**	.61**	.39**	.53**	.41**	.25**	.47**	.49**	.40**	1		
12. COM30	.39**	.45**	.54**	.42**	.61**	.42**	.24**	.61**	.48**	.42**	.63**	1	
13. COM36	.32**	.45**	.54**	.30**	.52**	.42**	.31**	.47**	.49**	.41**	.48**	.49**	1

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

9.5.7.1.2. L'échelle de motivation de formation des adultes

Cette échelle[93] dispose d'une structure de corrélations de -0.13 à 0.54 entre les cinq composantes comme présentée dans le tableau 118 ci-dessous.

Tableau 118 : Corrélations entre les cinq composantes de l'échelle des motivations de formation

	Corrélations				
Composantes	1.	2.	3.	4.	5.
1. Motivation intrinsèque	1				
2. Motivation extrinsèque-régulation intégrée	0.54**	1			
3. Motivation extrinsèque -régulation introjectée	0.36**	0.45**	1		
4. Motivation extrinsèque-régulation externe	0.10	0.20**	0.35**	1	
5. Amotivation	-0.13*	-0.10	0.13*	0.06	1

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

[93] Rappel : De 24 items, elle est épurée des 4 items (Meriden4, Meriden9, Meriden15 et Meriden21) de la motivation extrinsèque-régulation identifiée.

9.5.7.1.3. L'échelle des motivations de carrière

Cette échelle[94] dispose d'un indicateur de corrélations inter-composantes évoluant entre 0.41 et 0.53 comme proposée dans le tableau 119 ci-dessous.

Tableau 119 : Corrélations des trois composantes des motivations de carrière

Corrélations			
Composantes	1.	2.	3.
1. Vision de carrière	1		
2. Identité de carrière	0.43**	1	
3. Résilience de carrière	0.53**	0.41**	1

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

9.5.7.1.4. L'échelle des soutiens sociaux perçus

Elle conserve ses 12 items et dispose d'un indicateur de corrélations inter-composantes évoluant entre 0.49 et 0.50 entre les trois composantes comme présentée dans le tableau 120 ci-dessous.

Tableau 120 : Corrélations des trois composantes du soutien social perçu

Corrélations			
Composantes	1.	2.	3.
1. Soutiens sociaux perçus de la famille	1		
2. Soutiens sociaux perçus des amis	0.50**	1	
3. Soutiens sociaux perçu des autres significatifs	0.49**	0.50**	1

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

9.5.7.1.5. L'échelle du soutien organisationnel perçu

Cette échelle[95] dispose d'une structure unidimensionnelle et des indicateurs de corrélations inter-items évoluant entre 0.63 à 0.74, comme présentée dans le tableau 121 ci-dessous.

[94] Rappel : De 26 items, elle est épurée des 10 items (RC14, RC15, RC16, RC18, RC19, CR20, RC22, RC25, RC26 et VC8).
[95] Rappel : De 16 items, elle est épurée des 11 items (SOPH4, rSOPC13, SOPH1, SOPC12, SOPC9, SOPH6, rSOPH2, rSOPH3, SOPC14, SOPH8, SOPC16)

Tableau 121 : Corrélations entre les 5 items du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues

Corrélations					
Items	1.	2.	3.	4.	5.
1. rSOPH5*[96]	1				
2. rSOPH7	0.70**	1			
3. rSOPC10**[97]	0.63**	0.69**	1		
4. rSOPC 11	0.66**	0.64**	0.73**	1	
5. rSOPC 15	0.69**	0.70**	0.73**	0.74**	1

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

9.5.7.1.6. L'échelle de la perception de l'autonomie dans les domaines de vie

Elle dispose d'une structure unidimensionnelle et des indicateurs de corrélations inter-items évoluant entre 0.49 à 0.57 comme présentée dans le tableau 122 ci-dessous.

Tableau 122 : Corrélations des 4 items de la perception d'autonomie dans les domaines de vie

Corrélations				
Items*[98]	1.	2.	3.	4.
1. PAVG1	1			
2. PAVG5	0.5**	1		
3. PAVG9	0.49**	0.57	1	
4. PAVG13	0.40**	0.48**	0.52**	1

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

9.5.8. L'analyse de régression multiple avec la méthode « pas à pas »

Cette section est consacrée à l'étude de l'effet des cinq variables indépendantes (les motivations de formation, les motivations de carrière, les soutiens sociaux, les soutiens organisationnels et la perception d'autonomie dans les domaines de vie) sur la variable dépendante, l'engagement psychologique optimal, par la méthode de régression multiple « pas à pas ». L'analyse de régression multiple prend en considération plusieurs variables indépendantes (variables explicatives) et représentent des phénomènes qui sont supposés influencer le

[96] rSOPH5 : item N°5inversé du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie
[97] rSOPC10 : N°10 item inversé du soutien organisationnel perçu des collègues
[98]PAVG : Perception d'autonomie dans la vie en général

phénomène à expliquer. Il s'agit donc de construire une combinaison à partir des 5 variables indépendantes de la recherche, qui restituent du mieux possible la variabilité de l'engagement psychologique optimal (Carricano & Pujol, 2009, p.141). Dans la méthode « pas à pas », « *les variables indépendantes sont ajoutées à l'équation une par une et peuvent être enlevées subséquemment si elles ne contribuent plus significativement à la régression. Le processus s'arrête lorsqu'aucune variable ne peut plus être introduite ou éliminée* » (Carricano & Pujol, 2009, p.142). La régression multiple est sensible à la présence de multicolinéarité puisque la majorité des études en science humaines et sociales mettent en jeu des variables explicatives corrélées. Il est possible de détecter une trop grande corrélation entre les variables indépendantes par le test de colinéarité par l'évaluation de l'indice de tolérance et du facteur d'inflation de la variance (VIF). La tolérance est la part de variabilité de la variable indépendante qui n'est pas expliquée par une ou d'autres variables indépendantes, et une tolérance élevée correspond à un faible niveau de colinéarité et le seuil de 0.3 est recommandé. A l'inverse, le seuil du facteur d'inflation de la variance (VIF) doit être faible : < 3 (Carricano & Pujol, 2009, p.142). A l'issue des analyses, dans les trois modèles, les indicateurs de la tolérance et du facteur d'inflation de la variance (VIF) sont dans les limites recommandées (tolérance > 0.3 et VIF < 3). Cela confirme que les variables explicatives sont peu corrélées entre elles et représentent un indice de qualité des modèles (Tableau 123 ci-dessous).

Tableau 123 : Test de colinéarité entre les variables de l'étude

Coefficients[a]								
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
Modèle		A	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
1	(Constante)	3.07	0.20		15.38	.000		
	Motivations de carrière	0.48	0.04	0.53	11.97	.000	1.00	1.00
2	(Constante)	2.54	0.22		11.57	.000		
	Motivations de carrière	0.40	0.04	0.44	9.62	.000	0.86	1.16
	Soutiens sociaux perçus,	0.18	0.04	0.23	5.07	.000	0.86	1.16
3	(Constante)	2.35	0.22		10.52	.000		
	Motivations de carrière	0.36	0.04	0.39	8.32	.000	0.79	1.27
	Soutiens sociaux perçus	0.16	0.04	0.20	4.26	.000	0.82	1.22
	Perception d'autonomie dans les domaines de vie	0.11	0.03	0.16	3.51	.001	0.82	1.22

a. Variable à expliquer : L'engagement psychologique optimal en formation

Des analyses de régression, il ressort trois modèles retenant dans le modèle 1, la VI motivations de carrière puis dans le modèle 2, les VI motivations de carrière et les soutiens sociaux perçus et enfin, dans le modèle 3, les motivations de carrière, les soutiens sociaux perçus et la perception d'autonomie dans les domaines de vie. Les résultats sont présentés dans le tableau 124 ci-dessous, L'ANOVA, atteste que les modèles retenus sont significatifs ($p<.000$).

Tableau 124 : Récapitulatif des modèles issus de l'analyse de régression

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux	Erreur standard de l'estimation
1	0.53a	0.28	0.28	0.74
2	0.57b	0.33	0.32	0.72
3	0.60c	0.35	0.34	0.71

a. Variables prédictrices : (constantes), Motivations de carrière
b. Variables prédictrices : (constantes), Motivations de carrière, Soutiens sociaux perçus,
c. Variables prédictrices : (constantes), Motivations de carrière, Soutiens sociaux perçus, Perception d'autonomie dans les domaines de vie

Tableau 125 : ANOVA

ANOVA[a]						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	79.52	1	79.52	143.35	.000[b]
	Résidu	204.69	369	0.55		
	Total	284.21	370			
2	Régression	92.87	2	46.43	89.30	.000[c]
	Résidu	191.34	368	0.52		
	Total	284.21	370			
3	Régression	99.07	3	33.02	65.46	.000[d]
	Résidu	185.14	367	0.50		
	Total	284.21	370			

a. Variable à expliquer : Engagement psychologique optimal
b. Variables prédictrices : (constantes) : Motivations de carrière
c. Variables prédictrices : (constantes) : Motivations de carrière, Soutiens sociaux perçus
d. Variables prédictrices : (constantes) : Motivations de carrière, Soutiens sociaux perçus, Perception d'autonomie dans les domaines de vie

L'évaluation de la mesure du pouvoir explicatif des modèles se fait, dans un premier temps, par la prise de connaissance du coefficient de corrélation multiple R, indice standardisé variant de -1 à +1, indiquant la force et le sens de la relation entre la variable dépendante et le groupe de variables indépendantes retenues dans les modèles. Plus la corrélation est élevée, plus la relation linéaire entre les variables indépendantes et la variable dépendante est élevée. Dans les trois modèles, les coefficients de corrélation multiple R ($0.53 \leq R \leq 0.60$), sont positifs et élevés, entre les trois variables indépendantes[99] et la variable dépendante[100] et significatifs ($p<.000$).

Dans un deuxième temps, l'évaluation du pouvoir explicatif des modèles s'appuie sur la connaissance du R^2 (ou carré du coefficient de corrélation multiple ou encore coefficient de

[99] Les motivations de carrière, les soutiens sociaux perçus et la perception d'autonomie dans les domaines de vie
[100] L'engagement psychologique optimal

détermination), indicateur de la part de la variance de la variable dépendante expliquée par les variables indépendantes de l'équation. Il prend ses valeurs entre 0 et 1. Dans notre étude cet indicateur se situe entre $0.28 \leq R^2 \leq 0.35$. Il est en dessous de la moyenne mais reste acceptable, étant dans les disciplines des sciences humaines et sociales dans lesquelles la complexité des phénomènes étudiés fait qu'il est rare d'atteindre des valeurs élevées (Othmane, 2011, p.191).
L'ANOVA dans le tableau 126 ci-dessus, atteste que le modèle est significatif (p<.000). Les trois variables prises en compte expliquent 34% (R2 ajusté) de l'engagement psychologique dans le modèle 3.
Les investigations permettent de mettre d'autres indicateurs à contribution, il s'agit de :

- Le Bêta : ce coefficient standardisé évoluant entre –1 et +1, permet de comparer la contribution de chaque variable indépendante dans le modèle. Il est de 0,53 dans le modèle 1 (les motivations de carrière étant la VI), de 0.23 et 0.44 dans le modèle 2 (les motivations de carrière et les soutiens sociaux perçus étant les VI) et de 0.16 ; 0.20 et 0.39 (les motivations de carrière, les soutiens sociaux perçus et la perception d'autonomie dans les domaines de vie, étant les VI) dans le modèle 3.

- Le test *F* : « *sa valeur indique si la variance ou l'ajout de variance expliquée est significative, c'est-à-dire si, quelle que soit la force de la relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante, cette relation est susceptible d'exister dans la population et n'est pas due simplement au hasard de l'échantillonnage* » (Carricano & Pujol, 2009, p.137). Notre modèle est satisfaisant et l'indicateur du test *F* est significatif (p<.000).

- La valeur du test *t* « *doit être plus grande que 2 (1.96) pour être significative (notée** à p< 0,05). Elle indique si chacun des coefficients des variables présentes dans l'équation est significatif* » (Carricano & Pujol, 2009, p.137). Dans notre équation, elle est égale à 11.97 dans le modèle 1, de 9.62 et 5.07 dans le modèle 2, et de 8.32 à 3.51 dans le modèle 3. Elle est significative (p<.000).

9.5.9. Les vérifications des hypothèses

Hypothèse 1 :

Nous soutenions dans la première hypothèse (H1) l'existence des trois profils différenciés d'engagement psychologique optimal (affectif, cognitif et comportemental). Nous avons remarqué

depuis les étapes d'analyse exploratoire puis confirmatoire que l'engagement psychologique optimal, dans le cadre de cette recherche, est unidimensionnel. Les trois composantes de l'EPO, issues des études princeps (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010) n'apparaissent pas distinctement. Techniquement, lors des analyses en composantes principales, les items des trois composantes se regroupent toujours dans une composante unique, elles participent donc à l'expression de l'EPO en une seule dimension. Par ce constat, nous retenons qu'il n'est pas possible de rechercher des profils différenciés. La vérification de cette hypothèse ne peut se poursuivre, et par conséquent, cette hypothèse est invalidée.

Afin de vérifier les hypothèses suivantes nous procédons aux analyses de corrélations entre la VD et les VI. Nous proposons dans le tableau 126 ci-dessous les résultats des analyses de corrélations entre la VI et les VD.

Tableau 126 : Résultats des analyses de corrélations pour le test des hypothèses H2, H3, H4, H5 et H6

	Corrélations					
Composantes	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Engagement psychologique optimal	1					
2. Motivation intrinsèque	.35**	1				
3. Motivation extrinsèque	.19**	.46**	1			
4. Motivations les plus autodéterminées	.36**	.86**	.67**	1		
5. Motivations les moins autodéterminées	-.12*	-.017	.51**	.044	1	
6. Motivations de carrière	.53**	.37**	.17**	.36**	-.053	1

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Hypothèse 2 :

Nous soutenons dans cette hypothèse (H2) que l'engagement psychologique optimal en formation est positivement et significativement relié à la motivation intrinsèque à la connaissance pour la formation. Les résultats présentés dans le tableau 127 ci-dessus, indiquent que l'EPO et la motivation intrinsèque sont moyennement et significativement liés[101], $r=0.35$; $p<0.01$. L'hypothèse H2 est validée.

[101]Corrélation bilatérale de Pearson

Hypothèse 3 :

Nous soutenions dans cette hypothèse (H3) que l'engagement psychologique optimal est négativement et significativement lié à la motivation extrinsèque. Les résultats présentés dans le tableau 127 ci-dessus, indiquent que l'EPO et la motivation extrinsèque sont faiblement et significativement liés[102], $r=0.19$; $p<0.01$, ce qui est différent de ce que nous soutenons : l'hypothèse H3 est invalidée.

Hypothèse 4 :

Nous soutenions dans cette hypothèse (H4) que les liens sont positifs et significatifs entre l'engagement psychologique optimal et les motivations les plus autodéterminées (intrinsèque et extrinsèque-régulation intégrée). Les résultats présentés dans le tableau 127 ci-dessus, indiquent que l'EPO et les motivations les plus autodéterminées (intrinsèque et extrinsèque-régulation intégrée) sont moyennement et significativement liés[103] $r=.36$; $p<0.01$. L'hypothèse H4 est validée.

Hypothèse 5 :

Nous soutenions dans l'hypothèse H5 l'existence d'un lien négatif et significatif entre l'EPO et les motivations les moins autodéterminées (la motivation extrinsèque-régulation externe et l'amotivation). Les résultats présentés dans le tableau 127 ci-dessus, indiquent que l'EPO et les motivations les moins autodéterminées (la motivation extrinsèque-régulation externe et l'amotivation) sont faiblement et significativement liés[104], $r=-0.12$; $p<0.05$. L'hypothèse H5 est validée.

Hypothèse 6 :

Nous soutenions dans cette hypothèse (H6) l'existence d'un lien positif et significatif entre l'EPO et la motivation de carrière. Les résultats présentés dans le tableau 127 ci-dessus, indiquent que

[102]Corrélation bilatérale de Pearson
[103]Corrélation bilatérale de Pearson
[104]Corrélation bilatérale de Pearson

l'EPO et la motivation de carrière sont fortement et significativement liés[105], r=0.53 ; p<0.01. L'hypothèse H6 est validée.

Hypothèse 7 :

Nous soutenions dans cette hypothèse (H7) que les adultes perçoivent leur famille, ami(e)s et les autres significatifs comme soutenant leur engagement en formation, et ceci se caractérise par un score de perception significatif et plus élevé que la moyenne de 4 sur l'échelle de Likert en 7 points et significatifs.

Le test de cette hypothèse nécessite, dans un premier temps, de vérifier la moyenne (par rapport à 4) des participants sur l'échelle de Likert en sept points. Comme indiqué dans le tableau 127 ci-dessous, les trois composantes disposent respectivement d'une moyenne de 5.23 ; 4.70 et 5.03, ce qui est supérieur au seuil de 4, et autorise à poursuivre la vérification de l'hypothèse.

Tableau 127 : Moyenne des scores des trois composantes du soutien social perçu

Statistiques sur échantillon unique				
Composantes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Soutien social perçu de la famille	371	5.23	1.33	0.07
Soutien social perçu des ami(e)s	371	4.70	1.32	0.07
Soutien social perçu des autres significatifs	371	5.03	1.45	0.08

Il est nécessaire, dans un second temps, d'effectuer le test de comparaison de moyenne par rapport à la note 4 (sur l'échantillon unique). Les résultats sont présentés dans le tableau 128 ci-dessous.

[105]Corrélation bilatérale de Pearson

Tableau 128 : Test de la signification des moyennes des scores des trois composantes du soutien social perçu

Test sur échantillon unique					
	Valeur du test = 4				
Test sur échantillon unique	T	ddl	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
				Inférieure	Supérieure
Soutien social perçu de la famille	17.87	370	1.23	1.1	1.37
Soutien social perçu des ami(e)s	10.27	370	0.7	0.57	0.84
Soutien social perçu des autres significatifs	13.46	370	1.02	0.87	1.16

**. La corrélation de Pearson est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Les résultats satisfont aux critères de signification de la moyenne, la corrélation bilatérale de Pearson est significative au niveau 0.01 pour t(17.87), t(10.27) et t(13.46), ddl=370 et significatif ($p<0.01$) pour les trois composantes du soutien social perçu. L'hypothèse H7 est validée.

Hypothèse 8 :

Nous soutenions dans cette hypothèse (H8) que les adultes perçoivent la hiérarchie et les collègues comme soutenant leur engagement en formation, et ceci se caractérise par un score de perception significatif et plus élevé que la moyenne de 4 sur l'échelle de Likert en 7 points. La vérification de cette hypothèse nécessite dans un premier temps, d'effectuer le test t sur échantillon unique de comparaison de la moyenne obtenue par les participants par rapport à la note 4 sur l'échelle de Likert en sept points.

Comme indiqué dans le tableau 129 ci-dessous, la moyenne de 4.14 pour la composante à l'étude est supérieure à la valeur du t (4), ce qui autorise de poursuivre la vérification de l'hypothèse.

Tableau 129 : Moyenne des scores des trois composantes du soutien perçu de la hiérarchie et des collègues

Statistiques sur échantillon unique				
Composante	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Soutien perçu de la hiérarchie et des collègues	371	4.14	1.79	0.09

Il est nécessaire, dans un second temps, d'effectuer le test de la signification de la moyenne dont les résultats sont présentés dans le tableau 130 ci-dessous.

Tableau 130 : Test de la signification de la moyenne du soutien perçu de la hiérarchie et des collègues

Test sur échantillon unique						
	Valeur du test = 4					
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
Composante	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Inférieure	Supérieure
Soutien perçu de la hiérarchie et des collègues	1.46	370	.14	.14	-.05	.32

Le résultat n'est pas significatif (p=0.14), ce qui signifie que la différence moyenne constatée (0.14) ne permet pas de confirmer l'existence d'une différence statistiquement significative entre la moyenne (4.14) obtenue par la population de recherche et le seuil fixé à 4 : Nous retenons que l'hypothèse H8 est invalidée.

Hypothèse 9 :

Nous soutenions dans cette hypothèse (H9) que les adultes ont une perception d'autonomie de leur engagement en formation, et ceci se caractérise par un score significatif de perception plus élevé que la moyenne de 4, seuil fixé sur l'échelle de Likert en 7 points.
Le test de cette hypothèse nécessite, dans un premier temps, de vérifier la moyenne (par rapport à 4). L'analyse statistique sur échantillon unique dont les résultats figurent dans le tableau 131 ci-dessous, indique une moyenne de 4.80 de cette composante, ce qui est supérieure à 4 (valeur du t). Cela autorise la poursuite de la vérification de l'hypothèse par le test de la signification.

Tableau 131 : Statistiques sur échantillon unique sur la perception d'autonomie dans les domaines de vie

Statistiques sur échantillon unique				
Composante	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Perception d'autonomie dans les domaines de vie	371	4.80	1.26	.07

Les résultats satisfont aux critères de la signification de la moyenne (tableau 132 ci-dessous). La corrélation bilatérale de Pearson est significative *(p*<.000) pour *t*(12.23). Ce qui signifie que la différence moyenne constatée (0.80) permet de confirmer qu'il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne (4.14) et le seuil fixé à 4. L'hypothèse H9 est validée.

Tableau 132 : Test de la signification de la moyenne sur la perception d'autonomie dans les domaines de vie

Test sur échantillon unique						
	Valeur du test=4					
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
Composante	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Inférieure	Supérieure
Perception d'autonomie dans les domaines de vie	12.23	370	.000	.80	.67	.93

La corrélation de Pearson est significative au niveau 0.000 (bilatéral).

Tableau 133 : Récapitulatif de la vérification des hypothèses de l'étude quantitative

Hypothèses	Etat de validation
H1	Invalidée
H2	Validée
H3	Invalidée
H4	Validée
H5	Validée
H6	Validée
H7	Validée
H8	Invalidée
H9	Validée

SYNTHESE DU CHAPITRE 9

Dans la deuxième étude quantitative nous avons fait usage de six questionnaires dont trois sont en langue française et les trois autres en langue anglaise, relatifs aux instruments de mesure des variables à l'étude. Pour la mise en œuvre de ces outils, il était nécessaire d'appliquer au préalable une procédure d'adaptation transculturelle en cinq étapes selon les préconisations de Vallerand (1989). Cette opération s'est appuyée, dans la phase exploratoire sur la contribution de 111 participants pour les échelles en langue française et 83 participants pour les échelles en langue anglaise.

Dès la phase exploratoire, l'échelle de l'EPO a présenté une structure unidimensionnelle de 13 items. L'échelle des motivations de formation, a été épurée du facteur relatif à la motivation extrinsèque-régulation identifiée et se compose de cinq facteurs. L'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie, épurée de trois composantes, est uniquement constituée des 4 items de la perception d'autonomie dans la vie en général. L'échelle des motivations de carrière garde ses trois composantes mais elle est épurée de 8 items. L'échelle du soutien social perçu se compose de trois facteurs de 12 items comme dans la version originale. L'échelle du soutien organisationnel perçu dispose des deux composantes dont le soutien organisationnel perçu de la hiérarchie constituée de 4 items dans le premier facteur et le soutien organisationnel perçu des collègues, constitué de 3 items, dans le deuxième facteur. Pendant l'exécution de cette phase exploratoire, nous avons toujours vérifié que les indicateurs de la consistance internes (alpha de Cronbach) des six échelles qui ont satisfait aux critères d'acceptabilité de Nunnally (1967).

Dans la phase d'analyse confirmatoire, 371 participants, dont 39.90% de femmes et 60.10% d'hommes, ont été retenu. L'objectif étant d'effectuer une ACP afin de vérifier si la structure issue de la phase exploratoire est stable dans le temps, sur un autre échantillon de participants plus large. La vérification de l'adéquation de l'échantillonnage abouti à des indices de KMO se situant entre 0.78 et 0.92 pour les six échelles et celui du test de sphéricité de Bartlett significatif ($p<.000$).

L'EPO, en composante unique développe un indicateur de cohérence interne (α) équivalent à 0.90. Les 13 items rendent compte de 46.90% de la variance totale. L'échelle des motivations de formation des adultes développe un indicateur de cohérence interne (α) global de 0.81. Cet indicateur évolue entre 0.73 et 0.79 dans les cinq sous-échelles de 19 items qui expliquent 62.74% de la variance totale. L'échelle des motivations de carrière développe un indicateur de cohérence interne (α) global de 0.88. Cet indicateur évolue entre 0.76 et 0.85 dans les trois sous-échelles de 16 items qui rendent compte de 57.38% de la variance totale. L'échelle des soutiens sociaux perçus

avec trois composantes de 4 items chacune, développe un indicateur de cohérence interne (α) global de 0.89. Cet indicateur évolue entre 0.82 et 0.86 dans les trois sous-échelles de 12 items qui rendent compte de 68.37% de la variance totale. L'échelle des soutiens organisationnels perçus a été épurée de deux items à l'étape de l'analyse confirmatoire. Avec une composante unique relatifs au soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues, elle présente un indicateur de cohérence interne (α) de 0.91 avec 5 items qui rendent compte de 68.37% de la variance totale. L'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie est assortie d'une dimension unique et dispose d'un indicateur de fiabilité (cohérence interne (α) équivalent à 0.78 avec 4 items qui rendent compte de 61.52% de la variance totale.

Les corrélations sont presque toutes positives et significatives entre les différentes composantes des six échelles et la régression des VI sur la VD est de 34% (R2 ajusté) dans le modèle 3. Nous pensons avoir atteint notre l'objectif principal de l'analyse factorielle confirmatoire consistant principalement dans un premier temps à tester la stabilité de la validation du questionnaire dans le temps et sur un autre échantillon, généralement plus grand que celui de la phase exploratoire.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de comprendre l'engagement psychologique en formation d'adulte à travers l'influence d'un certain nombre de facteurs intrinsèques, extrinsèques, sociaux et organisationnels. Il était nécessaire d'opérer un choix méthodologique pertinent (Blaise & Martineau, 2006)[106] permettant de saisir au mieux ce phénomène. C'est la raison d'être de l'adoption d'une méthode recherche mixte. Mais, les résultats auxquels nous sommes parvenus interpellent sur plusieurs points :

Sur la question du genre[107], même celui-ci n'a pas été retenu comme une variable spécifique dans cette recherche, il s'est quand même manifesté dans les discours de certaines femmes pour exprimer les difficultés qu'elles rencontrent pour mener de front leur engagement en formation et leur participation sociale et organisationnelle. Nous retenons à titre illustratif les citations suivantes :

*S_26 *Sex_F *Age_45

« Je sais que… déjà mon mari quand je lui ai dit que je voulais faire un master, il m'a dit : « tu te fatigues jamais toi, donc vas-y, toi tu aimes les problèmes, tu ne peux pas venir rester à la maison comme tout le monde, on va regarder la télé ?».

*S_7 *Sex_F *Age_31

« *Et puis une fois en échangeant avec une de mes camarades fonctionnaires, pour les femmes mariées, puisque elle est mariée, elle me dit pourquoi pas surtout pour nous les femmes, trop de frustrations en couple …, tu as l'impression de pas exister, d'être rabaissée ou autres, … c'est une façon aussi de se prouver à soi-même qu'on peut aller plus loin* ».

*S_7 *Sex_F *Age_31

« *Je pense que pour cette histoire de faire la formation, c'est pas toujours évident aussi pour les femmes au même titre que les hommes parce que bon ! …, un homme parfois peut se permettre peut-être parfois de sortir le matin jusqu'au soir, mais pour une femme ce n'est pas tellement toujours vraiment évident, vue que nous n'avons pas les mêmes obligations que les autres. Moi, je ne suis pas mariée, mais quand je vois celles qui sont mariées, qui vivent en couple avec leurs enfants, je vois que bon ! y a en qui sont mariées et qui vivent en couple, qui viennent à l'école. Et je vois aussi des hommes mariés en couple qui ont des enfants, mais je vois que ce n'est pas pareil quoi ! Voilà ! parce je sais que y a une, son mari travaille aussi mais, elle travaille, mais chaque jour à midi et le soir, c'est elle qui interrompt ses cours par exemple pour*

[107] Entendu comme le sexe

aller chercher l'enfant à l'école, voilà, et elle le faisait à tout moment, Donc, je me suis dit que si ... au niveau des femmes il y a d'autres aspects qui peuvent être approfondis parce que c'est pas le même investissement, c'est pas le même investissement, c'est pas les mêmes contraintes, nous fournissons plus d'efforts, ce sont nos conditions comme ça aussi ».

Le contenu de ces discours laisse transparaître des problématiques identitaires et de la conciliation des sphères de vie travail-famille (Greenhaus & Beutell, 1985) et leur coordination avec les responsabilités et sollicitations sociales, ce qui n'est pas sans lien avec l'engagement psychologique.

Sur la question des outils comme Alceste, nombre de griefs sont portés contre les outils d'analyse automatique de contenu. Nous espérons y avoir échappé en nous référant systématiquement pour l'interprétation finale des classes produites par la CDH d'Alceste d'une part et aux spécificités définitionnelle des concepts convoqués dans ces études et d'autre part en nous référant aux données discursives des personnes afin d'opérer les « redressements » nécessaires. Nous savons également que « *L'approche en termes de « mondes lexicaux » ne permet pas forcément de valider ou d'infirmer des hypothèses précises mais plutôt de disposer d'un premier aperçu du contenu d'un corpus pour formuler ou affiner des hypothèses de recherche* » (Arnoult, 2015, p.318).

Nos résultats questionnent également l'absence de correspondance entre les trois dimensions du modèle de l'EPO et leur expression en termes de « mondes lexicaux ». Sur ce point, la critique peut porter sur les questions du guide d'entretien, sachant que la formulation des questions n'est pas neutre dans l'influence qu'elle peut avoir sur la production des réponses (Achard, 1993). Nous n'oublions pas également que la réussite d'un entretien dépend de l'établissement d'une « bonne » relation entre l'interviewé et l'interviewer, notamment en ce qui concerne les caractéristiques individuelles spécifiques (l'âge, le sexe, l'apparence, les appartenances sociales et culturelles, la personnalité) des parties prenantes (Haas & Masson, 2006), dont les personnes ressources, médiatrices et facilitatrices de l'acceptation de la rencontre d'interview. Et quid de la norme de désirabilité sociale susceptible d'influencer la production des réponses ?

Un point important porte sur le modèle de l'EPO dont nous avons fait usage dans les deux études. Etant entendu que dans le modèle intégratif de l'engagement psychologique (Brault-Labbé & al., 2008), il y a le surengagement et le sous-engagement. Les adultes seraient-ils plutôt dans l'un ou l'autre cas, au lieu de l'engagement optimal que nous avons convoqué dans cette recherche ? Cela permettrait, peut-être, d'expliquer l'unidimensionnalité de l'EPO issue de notre recherche, à l'opposé de nos hypothèses et du modèle original (Brault-Labbé & & al., 2008).

Nous avons fait appel au construit de motivation de carrière avec les trois composantes (la vision, l'identité et la résilience). La discussion porte sur la composante de résilience. Ainsi, s'il semble plus facile d'admettre l'idée de l'existence d'une vision et d'une identité de carrière, nous reconnaissons qu'il est délicat d'associer les concepts de résilience à d'engagement en formation (Cyrulnik & Pourtois, 2007, p.201). Mais il n'est pas absurde d'admettre qu'en s'engageant en formation, les adultes ne soient pas (consciemment ou non) dans l'amorce d'un processus de résilience, la formation tenant un rôle d'étayage. Ce concept d'étayage est emprunté à Bruner (1984) pour désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans (Bucheton & Soulé, 2009, p.36).

Une option prise dans cette recherche consistait à différencier la perception de soutien de la hiérarchie de celle des collègues dans le soutien organisationnel perçu, mais elle ne s'est pas révélée pertinente. Les participants ont presque reconstitué l'échelle d'origine unidimensionnelle (Eisenberger & al., 1986), en ne faisant pas de différence entre la perception de soutien de ces deux sources. Pourrions-nous comprendre que le statut dans l'entreprise, la place dans l'organigramme et d'autre facteurs (sociocuturels) ont produit un effet de « nivellement », d'indifférenciation de la perception de soutiens de ces deux sources de soutien organisationnel ?

L'échelle de la perception d'autonomie dans les domaines de vie soulève également une question. Elle se composait de quatre facteurs. Seul le facteur de perception d'autonomie dans la vie en général (PAVG) s'est maintenu. Les adultes ne perçoivent-ils pas leur autonomie dans les domaines académique, des loisirs et des relations interpersonnelles ? La composante PAVG rend-t-elle assez bien compte de ces trois autres au point qu'il ne soit pas nécessaire de les évaluer spécifiquement au Burkina Faso ? Quoi qu'il en soit, la procédure d'adaptation transculturelle mériterait plus d'attention dans les recherches futures. Finalement, nous retenons que nombre des outils convoqués dans cette recherche ne se sont pas comportés comme dans les modèles originaux et cela est peut-être lié au fait que ces échelles n'ont pas été élaborées dans cette culture dans laquelle nous les avons exploitées, mais adaptées à partir d'épreuves étrangères et possiblement, les questions évoquées dans ces outils ne correspondent peut-être pas aux véritables préoccupations des participants de notre recherche.

Nos recherches ont porté sur l'analyse de contenu de discours afférents à l'EPO et aux variables explicatives retenues dans notre recherche. Le but était le repérage des « mondes lexicaux »

véhiculés sur la VI et les VD. Nos résultats montrent que dans l'expression des « mondes lexicaux », les choses se passent comme si pour rendre compte d'une dimension, il y a toujours la « nécessité », le besoin d'évoquer « en soutien » au moins un autre contenu lexical pour « renforcer » le « monde lexical » de la dimension convoquée, si bien que le contenu lexical relatif à une dimension en contient également et relativement à une ou aux deux autres dimensions. Ce qui nous permet de retenir que l'expression de l'EPO ne peut se faire en partition unique, l'expression lexicale d'une dimension entraîne au moins celle d'une autre en association. Nous pouvons alors retenir que si théoriquement, la structuration de l'EPO fait le distinguo entre ses trois dimensions fluctuantes, il n'en est pas de même du rendu par les « mondes lexicaux ». Ce constat vaut également pour les contenus lexicaux relatifs aux soutiens sociaux et organisationnels perçus. Il n'y a pas dans les classes, issues de la CDH, de différenciation du lexique exprimant uniquement le soutien de la famille sans faire appel à un contenu relatif soit aux ami(e)s soit aux autres significatifs. Il en est de même du soutien social perçu pour lequel le « monde lexical » est tout aussi indifférencié entre le soutien perçu de la hiérarchie et celui des collègues.

A notre connaissance, mise à part les recherches doctorales de Beogo (2014) et de Kéré (2013), peu de recherches au Burkina Faso se sont orientées vers l'exploration des motivations de formation des adultes. Il nous a paru intéressant de savoir si en plus des facteurs motivationnelles, ceux relatifs aux perceptions de soutiens sociaux, organisationnels et d'autonomie permettent de rendre compte de l'engagement psychologique en formation, l'idée étant, à termes, d'arriver à une inscription, une participation effective aux activités de formation jusqu'à l'aboutissement final de cette entreprise de formation chez les adultes exposés à des distracteurs multiformes, des sollicitations sociales et de nombreuses difficultés.

Au terme de ce parcours, nous avons exploré dans la première étude les «mondes lexicaux» de l'EPO des adultes en continue en formation. Dans la deuxième étude, nous avons retenu les facteurs qui rendent compte le mieux l'EPO des adultes en formation au Burkina Faso.

Dans le domaine de la formation et des sciences de l'éducation en général, il est de coutume de présenter la participation et plus largement l'engagement en formation et d'apprentissage à travers les variables motivationnelles, de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2002), de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), etc. qui constituent encore aujourd'hui de grands axes de recherche, pour comprendre ce qui poussent les personnes à entreprendre cette activité. Ces axes de recherche ont donc fait l'objet d'importants travaux de recherche dont nous avons fait une présentation non exhaustive aux chapitres 3, 4 et 5 de cette thèse. Bien que cela ne soit pas

nouveau, nous avons souhaité prendre en compte l'inscription de notre population de recherche dans un cadre sociocognitif plus large, par la prise en compte de son appartenance sociale et organisationnelle.

Il nous revient d'indiquer les contributions de notre recherche à la connaissance du fonctionnement psychologique de ce public lorsqu'il est dans la configuration sociale et organisationnelle retenue dans le modèle de recherche, et surtout par les trois principaux facteurs retenus comme rendant le mieux compte de l'EPO.

Nous avons adopté comme cadre de recherche les modèles théoriques et travaux se rapportant à l'engagement psychologique optimal (Brault-Labbé & al., 2008, 2009, 2010), aux motivations de formation (Fenouillet & al., 2015), aux soutiens sociaux perçus (Zimet & al., 1988), aux soutiens organisationnels perçu (Eisenberger & al., 1986), à la perception d'autonomie dans les domaines de vie (Vallerand & al., 1997). Nous nous sommes référé aux différentes études qui ont exploré : (1) l'engagement psychologique afin de mieux comprendre les mécanismes sous-tendant un fonctionnement humain optimal, associé au bien-être personnel (Brault-Labbé & al., 2008, 2009), (2) les motivations dans l'investissement dans la formation (Bourgeois, 2008 ; Lagabrielle & al., 2008), (3) les motivations de carrière (Hennequin, 2010), (4) les soutiens sociaux perçus (Canty-Mitchell & Zimet, 2000 ; Nakigudde & al., 2009), (5) le soutien organisationnel perçu (Organ, Podsakoff, MacKensie, 2006) et (6) l'autodétermination (Christin & Colle, 2009 ; Fenouillet, 2001). Toutes ces études ont retenu l'influence positive des différentes variables que nous avons retenues dans la mise en œuvre des activités humaines, comme par exemple celle du soutien social perçu sur le bien-être et sur la santé mentale (Caron & Guay, 2005), du soutien organisationnel perçu sur l'implication organisationnelle (Paillé, 2007) et de l'autodétermination dans la pratique d'une activité (Ryan & Deci, 2000).

Nous souhaitons insister sur la pertinence de la perspective de recherche retenue dans ces deux études qui constituent cette thèse en soulignant que nous sommes parti du postulat qu'une connaissance de l'engagement psychologique ne pouvait se faire sans prendre en considération la voix des personnes directement concernées, ce qu'elles vivent dans et en dehors du cadre strict de la formation concernant l'EPO dans ses trois dimensions et des perceptions de soutiens sociaux et organisationnels.

Dans la première étude, la question guide était formulée comme suit : par quels « mondes lexicaux » les adultes rendent-ils compte de leur engagement psychologique en formation ? Il

s'agissait alors de capter dans le discours des participants les « mondes lexicaux » par lesquels s'expose l'engagement psychologique en formation. Nous avons élaboré au préalable le guide d'entretien nécessaire au travail de recueil du point de vue des adultes sur l'objet de recherche. Un échantillon de 27 étudiants-travailleurs ont contribué à la production d'un corpus que nous avons soumis à une analyse automatique de contenu grâce au logiciel Alceste pour l'identification des « mondes lexicaux ». Notre hypothèse soutenant l'existence de « monde lexicaux » différenciés autant dans la variable dépendante que dans les variables indépendantes est invalidée. Suite à ces « investigations de proximité » dans la première étude, nous avons jugé nécessaire d'ouvrir notre sujet de recherche à une population plus large dans la deuxième étude en recourant à une méthodologie quantitative, il nous a semblé que le recours à une méthodologie mixte était indiqué pour une telle exploration.
L'étude qualitative s'est constituée en deux temps, dont le premier temps exploratoire consistait à partir d'une dizaine d'entretiens, non directifs, de mettre en lumière les aspects du sujet à l'étude. Cela a permis d'affiner cet instrument pour la conduite du deuxième temps de cette étude dans sa version finale opérationnalisée cette fois sous le mode semi-directif avec 27 participants. Ce sont les contenus discursifs, issus des entretiens avec ces personnes, qui ont été soumis à l'analyse de contenu automatique en recourant au logiciel Alceste pour le réparage des « mondes lexicaux » dont l'examen n'a permis de confirmer notre hypothèse dans cette étude. Nous retenons de la première étude l'absence de différenciation autant dans l'exposé des trois dimensions de l'EPO, que dans celui de la perception des soutiens sociaux et organisationnels.

Dans la deuxième étude, nous avons exploré le construit de l'EPO en relation avec cinq variables afin d'identifier les influences de celles-ci sur le construit de l'EPO. La question générale de cette recherche se résume comme suit : quelles VI rendent le mieux compte de l'EPO en formation ? L'objectif était de comprendre la nature des relations existant entre l'EPO et les cinq variables indépendantes chez les adultes en formation continue au Burkina Faso. Cette étude s'est structurée en deux phases exploratoire et confirmatoire, qui ont nécessité l'usage de six questionnaires ayant préalablement été soumis à une procédure d'adaptation transculturelle en cinq étapes selon les préconisations de Vallerand (1989). Cette opération s'est appuyée, dans la phase exploratoire, sur la contribution de 111 et 83 participants, respectivement pour les trois échelles en langue française et pour les trois autres échelles en langues anglaise. Ce sont 371 participants qui ont été retenus pour l'exécution de la phase confirmatoire. Suite à ces investigations, l'EPO présente une structure unidimensionnelle corrélée positivement avec les

variables dépendantes : (1) des motivations de formation, (2) des motivations de carrière, (3) du soutien social perçu, (4) du soutien organisationnel perçu et (5) de la perception d'autonomie dans les domaines de vie. Étant entendu que « *Le modèle de régression linéaire a pour objectif d'expliquer la variation d'un phénomène mesurable (variable dépendante quantitative) par celle d'un ou de plusieurs autres (variables quantitatives)* » (Carricano & Pujol, 2009, p.133). Les coefficients de corrélation, synthétisant l'importance de la relation entre deux variables métriques sont, dans cette étude, majoritairement positives et significatives sauf entre l'amotivation et les trois autres composantes des motivations de formation. Des analyses de régression, les trois modèles obtenus offrent des coefficients de corrélation multiple R positifs élevés ($0.53 \leq R \leq 0.60$) et significatifs ($p<.000$) entre la variable dépendante, l'EPO, et les trois variables indépendantes issues des analyses : les motivations de carrière, les soutiens sociaux perçus et la perception d'autonomie dans les domaines de vie.

L'évaluation de la mesure du pouvoir explicatif des trois modèles issus de l'équation de régression multiple indique que la part de la variance de la variable dépendante expliquée par les variables indépendantes se situe entre $0.28 \leq R^2 \leq 0.35$. Ce modèle est considéré comme étant significatif ($p<.000$). Les trois variables indépendantes expliquent 34% (R2 ajusté) de l'EPO dans le modèle 3.

Pour expliquer le résultat de l'analyse de régression (R2=34%), avec les trois variables expliquées, il nous semble pertinent d'admettre la présence éventuelle de variables intermédiaires, modératrices ou médiatrices que représentent les trois variables de la recherche quantitatives. Les recherches pourraient s'orienter vers d'autres facteurs principaux susceptibles d'intervenir dans l'expression de l'EPO pour explorer et comprendre les mécanismes d'influence existant entre les variables étudiées.

En somme, cette thèse apporte quelques éléments de connaissances sur le construit de l'EPO, qui apparaît, selon nos résultats, comme un construit unidimensionnel, contrairement au modèle original (Brault-Labbé & al., 2008). Mais il draine un contenu affectif, cognitif et comportemental.

Il ressort des résultats de cette recherche que deux variables n'ont pas été retenues dans le modèle explicatif de l'EPO : les motivations de formation et les perceptions de soutien organisationnel. Ce qui porterait à croire que les adultes ne sont pas engagés par des motivations de formation elles-mêmes. Ce sont les motivations de carrière qui ont été retenues dans le modèle explicatif, l'engagement s'expliquerait mieux relativement à la carrière. Comme dans d'autres études,

l'importance de la perception de l'autonomie[108] se confirment. Elle s'inscrit bien dans l'hypothèse structurante de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) dans de nombreuses recherches (Lagabrielle & al., 2011 ; Malecki & Demaray, 2006 ; Overdale & al., 2012 ; Vonthron & al., 2007 ; Stice & al., 2004). La non rétention de la perception du soutien organisationnel dans ce modèle pourrait s'expliquer par sa moindre importance pour les adultes dans leur engagement en formation, contrairement aux soutiens sociaux perçus. Sachant que les organisations ne participent pas financièrement à la prise en charge de la formation, ceci constituant un volet important des difficultés que rencontrent les adultes. La valeur du R2 ajusté (34%) laisse entrevoir que d'autres variables n'ayant pas été retenues dans le modèle de recherche sont susceptibles d'intervenir dans l'explication du phénomène de l'EPO et en appelle, par conséquent, à la poursuite des recherches.

L'indifférenciation constatée dans l'expression lexicale des dimensions de l'EPO dans l'étude qualitative et l'unidimensionnalité de l'EPO, constatée dans l'étude quantitative interrogent sur la question de la validation transculturelle des outils convoquées dans ces études. Des recherches spécifiques à cette opération nous semblent nécessaire

Si notre intérêt s'est porté sur ceux qui ont réellement mis en œuvre leur engagement, il n'en demeure pas moins qu'il existe deux autres groupes d'adultes avec un profil équivalent à ceux que nous avons rencontrés, susceptibles d'engagement psychologique en formation. Il s'agit en l'occurrence de ceux qui n'ont pas pu aller au bout de cet engagement pour de multiples raisons (financières, sociales, organisationnelle, etc.). Il y a également ceux qui abandonnent à un moment du parcours d'engagement. Tous ceux-ci pourraient faire l'objet d'investigations puisque l'objectif des différentes parties prenantes est que toutes les personnes qui le souhaitent puissent à accéder à la formation et à aller jusqu'au bout de celle-ci. Nous-nous étions engagé, pendant les enquêtes, auprès de certains répondants, à les informer des résultats de notre recherche, ce qui pour nous renvoie à la notion de « redevabilité », en référence à l'idée de dette d'une partie prenante à une action envers d'autres notamment dans les relations entreprises-société (Capron, 2016). A notre niveau, nous répondrons à cet engagement notamment pour garder la confiance des participants à ce type d'enquête dans lequel il est souvent très difficile d'avoir l'adhésion des personnes et pire certains candidats exigent un dédommagement financier, ce qui n'est pas possible.

Au Burkina Faso, comme presque partout, la responsabilité de l'individu est engagée dans les formations en cours de la vie active et la poursuite de l'éducation permanente. Même si les raisons

[108] Plus précisément, la composante de la perception d'autonomie dans la vie en général (PAVG)

de l'engagement en formation sont multiples, elles visent de plus en plus souvent à prévenir des risques de chômage et/ou à consolider son ancrage dans la poursuite de la carrière.

N'est-il pas temps de sortir d'un mode de fonctionnement informel et d'envisager, dans l'intérêt général, des mesures d'accompagnement des initiatives individuelles et organisationnelles, d'accès à la formation qui permettront à tous ceux qui s'y engagent à mieux faire face aux contraintes familiales et sociales qui en limitent déjà, de fait, l'accès. Cela permettrait de lever les obstacles dues à une absence de politiques en la matière pour lesquelles, les pouvoirs publics, en collaboration avec les représentants des travailleurs et des chefs d'entreprises gagneraient à développer un mécanisme formel et légal permettant aux travailleurs désireux de se former à pouvoir le faire dans la légalité et l'appui des soutiens nécessaires de leur organisation et dans le sens du développement de leur carrière et projets personnels.

Le Burkina Faso ne dispose pas véritablement de règle de droit de portée générale qui stimule un employeur, public ou privé, à promouvoir la formation continue. Il n'existe pas encore, par exemple, un nombre minimal de jours annuellement consacrés à la formation ou l'affectation d'une partie de la masse salariale dédiée à cette activité ou encore des incitations financières favorables à sa pratique. La pratique actuelle consiste pour chaque employeur de décider, sur la base d'une pratique de gestion du personnel spécifique, de favoriser ou d'offrir un droit à la formation continue, le plus souvent limité à quelques jours par an. Cette pratique, même si elle est souvent encadrée par des textes internes aux entreprises, notamment le statut du personnel, leur mise en œuvre et leur respect dépendent encore trop souvent du bon vouloir de la hiérarchie. La crainte des refus et d'autres résistances et obstacles conduisent souvent certains travailleurs à ne pas manifester leur volonté de formation, d'autant plus que généralement, l'entreprise n'apporte aucune contribution financière directe en la matière.

L'engagement psychologique en formation, en tant que processus, est marqué par la prise d'information, l'entrée dans le dispositif de formation, l'implication dans les exigences de la formation pour l'appropriation des savoirs et l'établissement d'un rapport de continuité à la formation (Kaddouri, 2011, p.71). Nous savons que la présence effective dans les salles de cours, est l'aboutissement d'un processus, initié très souvent dans le silence des affects et des cognitions, au niveau individuel, pour se manifester plus tard en tant que comportement visible et exposé aux autres. Ce processus plus ou moins long, selon les personnes, a besoin que les conditions internes,

sociales, familiales et organisationnelles, etc. soient réunies afin qu'émerge des cognitions, des affects, des comportements d'engagement favorables à la formation.

A ce stade de nos investigations, se pose la question des implications de nos résultats ? Quelles applications ceux-ci pourraient avoir sur 1) l'engagement en formation, 2) la pédagogique, 3) l'accompagnement des étudiants, 4) les outils et les dispositifs à déployer pour la réussite de l'engagement et de la formation ?

Si « *Dans le champ professionnel, la formation continue assure le rattrapage des carences de la formation de base et contribue au renouveau des qualifications* » Dominicé (2004, p.53), elle participe, selon nous, également à la construction au sens des apprentissages, du travail, de la carrière, des relations sociales et professionnelles, de l'autodétermination et surtout au sens de la vie en général. Sur ce point nous nous inscrivons dans le constructivisme social qui « *affirme qu'alors que l'esprit construit la réalité par sa relation au monde, ce processus mental est construit principalement par son influence sur les relations sociales. […] Les travaux de Serge Moscovici et de ses collègues sur la représentation sociale adoptent souvent ce point de vue, mais mettent un accent particulier sur les conventions sociales plus larges auxquelles l'individu participe* » (Gergen, 2001, cité par Bangali, 2011, p.72).
Nos résultats poussent à savoir « *Quelle place donner à ces études dans une vie adulte déjà chargée de multiples autres tâches professionnelles, parentales ou artistiques ?* » (Dominicé, 2004, p.60) et surtout comment cet adulte va-t-il s'y prendre lorsque la décision de formation est prise ? Ces questions portent d'abord sur les répercussions de cette recherche sur les personnes elles-mêmes, les structures administratives nationales, des structures de formation, des enseignants, des environnements sociaux et organisationnels.

Idéalement, avant l'engagement en formation, la réflexion sur la quête du sens se pose à la personne et subsidiairement par la manifestation d'un besoin ou d'un d'accompagnement et/ou de conseils afin de clarifier les motifs et les raisons qui poussent à la formation. Pour l'accompagnement et le conseil, les structures et les spécialistes du conseil de l'orientation et du projet professionnel peuvent aider et même plus largement sur les problématiques plus approfondies du sens de la vie, dans lesquelles l'engagement en formation prendrait tout sa place. L'accompagnement consiste moins à « *diriger l'individu dans son parcours formation-emploi mais de le soutenir, l'aider à atteindre son but* (Le Bouedec, 2002) » et pour nous, à aider la

personne à réussir son engagement psychologique qui participe à celui de la formation et du sens du travail, des relations socioprofessionnelles, de la vie à mener.

Pour assurer un accompagnement sur le sens de l'engagement en formation, il est nécessaire pour les professionnels de disposer d'outils théoriques et pratiques, d'une éthique et d'une déontologie afin de s'appuyer sur un référentiel professionnel permettant notamment de tenir conseil (Lhotellier, 2003). Il s'agit de tenir conseil avec des personnes dans la construction de soi afin de faire face aux divers événements affectant leur existence et d'être en capacité de déployer des ressources sociocognitives de soutien, de motivations, d'autonomie et la persévérance nécessaire dans la formation pour atteindre les objectifs de réussite malgré les difficultés et les obstacles. Une démarche de conseil préalable à la formation nous semble indiquée, les candidats à la formation n'ayant pas toujours conscience du niveau d'effort à fournir dans leur engagement. Ainsi, « Tenir conseil » sur le sens de la formation et de l'engagement pourrait être une piste pour accompagner les adultes et leur permettre d'identifier les implications personnelles, sociales et organisationnelles de leur présence en formation. A tout point de vue, « *je me suis rends compte que en allant dans cette formation, je ne suis pas la seule engagée, j'ai embarqué avec moi d'autres personnes, de ma famille par exemple, c'est pour ça aussi que je ne peux lâcher, il faut aller jusqu'au bout, je tiens le volant mais je ne suis seule dans la voiture* » (Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45) : On ne s'engage jamais seul, serait-on tenté d'admettre.

Aussi, « *Comment l'apprenant adulte, compte tenu de la forme prise par sa vie, peut-il s'engager dans une démarche de formation et assurer la gestion du temps requis, non pas uniquement dans ses modalités « présentielles », mais dans les répercussions intérieures et les déplacements personnels que cette démarche peut entraîner ?»* (Dominicé, 2004, p.59). Cette réflexion en appelle à un engagement des structures nationales d'organisation et de gestion de la formation continue des adultes. Celles-ci doivent prendre en compte la tension créée par la disponibilité nécessaire pour la formation et la recherche permanente de l'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle.

La gestion de ces tensions est permanente entre les trois pôles de vie personnelle, professionnelle et formative et se vit de plus près par les structures de formations qui gagneraient à déployer des efforts pour offrir des « produits-formation » en fonction de la disponibilité de ce public. Il est également nécessaire de savoir comment produire et rendre accessibles les contenus pédagogiques et la manière de les diffuser afin de mieux en faciliter l'appropriation et susciter l'engagement du plus grand nombre de personnes potentiellement concernées par ces activités formatives. Les

nouvelles technologies lorsqu'elles sont disponibles et fonctionnelles contribueraient à la construction de solutions qui sont encore à trouver entre les motivations des personnes, les adaptations proposées par les structures de formations et les soutiens divers dont dispose les adultes dans cette expérience transitionnelle de la formation, sachant que les expériences de formation à distance ont révélé des taux d'abandon élevés (Dussarps, 2015). Loin de les exclure, les modalités de formation à distance sont à associer à des degrés variables aux modalités présentielles puisque les contraintes que ces dernières imposent aux apprenants participent de leur persévérance et in fine de leur réussite. Les risques d'abandon, d'une « rupture de l'engagement psychologique » existent comme dans le cadre des formations à distance (Dussarps, 2015) et de la VAE (Bernaud & al., 2009) et les structures publiques et privées de formation seraient bien avisées de travailler à éviter la multiplication de ces exemples qui ne renforcent pas le sentiment d'efficacité personnelle face à la formation notamment pour ceux qui hésitent à franchir le pas de la prise du risque de l'engagement. Dans la VAE, le risque d'abandon augmente lorsque le soutien de l'environnement est moindre, lorsque la personne ne croit pas en ses possibilités, et, dans une moindre mesure, lorsqu'il y a un déficit du dispositif de conseil et d'accompagnement (Bernaud & al, 2009). Au Burkina Faso, le CIOSPB (Centre nationale de l'information, de l'orientation scolaire et professionnelle et des bourses) est la structure officielle dédiée au conseil et l'accompagnement à l'orientation des étudiants et des travailleurs. Si elle arrive péniblement à assurer ces missions dans les grands centres urbains, une large part du territoire échappe à ses actions d'accompagnement. Autant dire que dans le secteur formel, les activités de conseil, d'accompagnement à la formation et/ou au sens de la vie sont inexistantes. L'expression des besoins en la matière reste à explorer et celles-ci n'est pas encore reconnues comme une activité lucrative.

A la lumière de nos résultats, l'engagement psychologique en formation d'adultes implique en premier lieu de considérer les problématiques de carrière, de soutiens sociaux, et de perception d'autonomie dans les domaines de vie, afin de concevoir des dispositifs organisationnels, sociaux permettant de répondre aux difficultés liées à la gestion de cette transition que constitue la formation et qui peut se révéler pénible à négocier. Avec toutes les limites que l'on reconnaît à cette recherche, les motivations de carrière sont apparues comme la première variable participant à cet engagement psychologique, il est donc indiqué d'accompagner les adultes dans la promotion de leur carrière puisque la formation est la voie la plus en vue pour atteindre cet objectif. De ces deux études, nous retenons que l'engagement dans la formation est sous-tendu par des motivations de carrière professionnelle articulées aux soutiens sociaux dont il faut considérer l'importance en

relation avec le facteur d'autodétermination à l'origine de l'engagement en formation. Tenir conseil pour les candidats à la formation consisterait à examiner également des réseaux sociaux et relationnels qui compte dans la vie des personnes et qui contribueraient à la construction d'une disponibilité psychologique nécessaire à la réussite de l'activité de formation. Pour Dominicé (2004, p.60) « *le savoir sur la vie adulte provenant des observations issues du champ d'expérimentation que constitue le terrain de la formation d'adultes, n'a que rarement fait l'objet de narrations débouchant sur des tentatives de formalisation. La formation continue, demeurant à bien des égards « mal pensée », ne constitue donc pas vraiment une source de savoir sur la vie adulte* ». Notre recherche voudrait participer aux perspectives d'investigations des raisons, des motifs et des conditions de la présence des adultes en formation notamment pour ce qui est des dispositions psychologiques entourant cette étape de vie et sa réussite.

Le projet européen de constituer un espace de *« l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, …* » ne peut se tenir uniquement dans les frontières de la formation initiale sans faire appel à la formation continue des adultes. Ces adultes qui sur le continent africain ont tendance à « quitter les bancs » dès qu'une opportunité d'emploi se présente du fait de la rareté de cette denrée « emploi ». Le retour en formation de ceux qui ont « quitté les bancs » prématurément est une nouvelle configuration de rapport à soi-même, au savoir, au monde, à l'école, à la connaissance, et constitue une opportunité pour les collectivités humaines de construction de ressources humaines avec des personnes qui s'engagent et persévèrent malgré les obstacles pour atteindre leurs objectifs.

Notre contribution ambitionne de s'inscrire dans la recherche d'« *Une production de connaissance plus élaborée quant à la façon dont les adultes inscrivent les apports de la formation continue dans la dynamique de leur parcours de vie permettrait aux spécialistes de sciences de l'éducation de contribuer avec pertinence à l'identification des caractéristiques actuelles propres à la vie adulte »* (Dominicé, 2004, pp.60-61).

BIBLIOGRAPHIE

Achard, P. (1993). *La sociologie du Langage,* Paris : P.U.F.

Antonosky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco, California : Jossey-Bass.

Arthur, M., Hall, D. & Lawrence, B. (1989). *Handbook of Career Theory*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Audas, R. & Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie,* Québec *:* Hull.

Bajoit, G. (2005). *État social actif et pratiques sociales, Pensée Plurielle*, n 10, 2005/2, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

Balima, S. A. (1996). *Légendes et histoires des peuples du Burkina Faso*, Paris : Presses de l'Imprimerie de l'indépendance.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : W.H. Freeman.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle,* Bruxelles : De Boeck.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

Barling, J., Fullagar, C. & Kelloway, E. K. (1992). *The Union and its Members. A Psychological Approach.* New York: Oxford University Press.

Becker, H. (1985). *Outsiders*, Paris, Métailié, 1re éd : The Free Press of Glencoe.

Becquet, V. & De Linares, C. (2005). *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, Paris : L'Harmattan.

Bélanger, P. & Federighi, P. (2000). *La libération difficile des forces créatrices : analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Paris et Montréal : L'Harmattan.

Benzécri, J-P. (1973). *L'Analyse des Données* (tome 1 et 2), Paris : Dunod.

Benzécri, J-P. (1981) *Pratique de l'Analyse des Données : linguistique et lexicologie*. Paris : Dunod.

Bergier, B. & Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, Paris : Erès.

Berton, F., Corréia, M., Lespessailles, C. & Maillebouis, M. (2004**).** *Initiative individuelle et formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Collection : Les cahiers du Griot. Paris : L'Harmattan.

Bidet, A. (2015). *L'engagement dans le travail : qu'est-ce que le vrai boulot ?, Paris :* PUF.

Blanchet, A, & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris : Nathan.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, le sens et la parole*, Paris : Dunod.

Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*, New York : Wiley.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris : PUF.

Boutinet, J-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte,* Paris : PUF.

Bruchon-Schweitzer, M. & Quintard B. (2001). *Personnalités et Maladies. Stress, coping et ajustement*, Paris : Dunod

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*, Paris : Dunod.

Bruchon-Schweitzer, M. & Quintard, B. (2001). *Personnalités et Maladies. Stress, coping et ajustement*, Paris : Dunod.

Bujold, C. & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. Montréal : Gaëtan Morin.

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

Carricano, M. & Pujol, F. (2009). *Analyse de données avec SPSS*, Paris : Pearson Education

Carricano, M., Poujol, F. & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS,* Paris : Pearson Education.

Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, C., Bergeron, J., Bouthillier, C. & Roy, N. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants,* Montréal : FQRC et MELS.

Crespo, M. (2013). *L'université se professionnalise-t-elle au Canada ? Une analyse longitudinale des choix de programmes de formation*, Montréal : CIRANO.

Crespo, M.& Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal.* Montréal, Québec: Université de Montréal.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and Research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Csikzentmihalyi, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris : Éditions Odile Jacob.

Cyrulnik, B. & Pourtois, J. P. (2007). *École et résilience,* Paris : Éditions Odile Jacob.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales professionnelles*, Paris : Armand Colin.

Eisenberger, R. & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived Organizational Support. Fostering enthusiastic and productive employees.* Washington: American Psychological Association.

El Akremi, A. & al. (dir.) (2006). *Comportement organisationnel : Justice organisationnelle, enjeux de carrière et épuisement professionnel*, Volume 2, Bruxelles : De Boeck.

Erikson, E. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York.

Evrard, Y., Pras, P. & Roux, E. (1997). *Market : Etudes et Recherches en Marketing*, 2ème édition, Paris, Dunod.

Fillieule, O. (dir.) (2005). *Le désengagement militant*, Paris : Belin.

Fond-Harmant, L. (1996). Des adultes à l'université, Paris : l'Harmattan.

Guichard, J. & Huteau, M. (2007). Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés, Paris : Dunod.

Guyot, J-L., Mainguet, C. & VanHaeperen, B. (2003). *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs,* Bruxelles : De Boeck Université.

Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic motivation and self determination in exercise and sport*. Champaign, Human Kinetics.

Hall, D. T. (1996). *The Career is Dead – Long Live the Career: A Relational Approach to Careers*, San Francisco : Jossey-Bass.

Hennequin, E. (2010). *La réussite professionnelle des ouvrier, Questionnement et modélisation du sentiment de succès de carrière chez les ouvriers*, Allemagne : Editions Universitaires Européennes.

House, J. S. (1981). *Work, Stress and Social Support*, Reading, MA : Addison-Wesley.

Igalens, J. & Roussel, P. (1998). *Méthodes de recherches en gestion des ressources humaines*, Paris : Economica.

Jackson, S. A. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign: Human Kinetics.

Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (2e éd.). Boston, MA : Pearson.

Jorro, A. & De Ketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation,* Bruxelles : De Boeck.

Joule, R. V. & Beauvois, J-L. (1998). *La Soumission librement consentie*, Paris : PUF.

Ki-Zerbo, J. (2010). *Education et développement en Afrique, cinquante ans de réflexion et d'actions,* Paris : Presses africaines.

Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species,* Houston, Texas : Gulf.

Ladrière, J. (1995). Représentation. Encyclopædia Universalis, 14, 88.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer.

Lincoln, Y. S. & Denzin, N. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills : Sage Publications.

London, M. & Mone, E. M. (1987). *Career management and survival in the workplace*, San Francisco : Jossey-Bass.

Manciaux, M. (2001). *La résilience : résister et se construire*, Genève : Éditions Médecine et Hygiène.

McKeachie, W. J. & Svinicki, M. (2010). *Teaching tips : strategies, research, and theory for college and university teachers* (13e édition). Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.

Meyer, J. P. & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

Neveu, J. P. & Thévenet, M. (dir) (2002). *L'implication au travail*, Paris : Vuibert.

Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation.* Paris: PUF.

Organ, D., Podsakoff, P. & Mackensie, S. (2006). *Organizational citizenship behavior. Its nature, antecedents, and consequences*, Thousand oaks : Sage.

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

Pintrinch, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education : theory, research, and applications.* New Jersey, New Jersey : Merrill Prentice Hall.

Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.

Rivière, B. & Josée, J. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont : Éditions Logiques, 110 p.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse.* Paris : L'Harmattan.

Rousseau, S. (2010). *Développer et renforcer sa résilience*. *Vivre heureux même si ....* Montréal : Éditions Quebecor.

Roussel, P. & Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales,* Paris, De Boeck.

Savadogo, M. (2008). *Pour une éthique de l'engagement*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Savadogo, M. (2012). *Penser l'engagement*, Paris : l'Harmattan.

Schein, E. H. (1978). *Career dynamics : matching individual and organizational needs*. Addison, Wesley Series.

Schein, E. H. (1985). *Career Anchors : Discovering Your Real Values.* San Diego: University Associates, Inc.

Schein, E. H. (1990). *Career Anchors : Discovering your real values*, San DIego, Califonia, Pfeiffer @ Company.

Thévenet, M. (1992). *Impliquer les personnes dans l'entreprise*, Paris : Liaisons.

Tisseron, S. (2007). *La résilience*, Paris, PUF.

Usunier, J. C., Easterby-Smith, M. & Thorpe, R. (2000), *Introduction à la recherche en gestion,* Economica.

Vandenberghe, C., Landry, G. & Panaccio, A. (2009). L'engagement organisationnel. *Comportement organisationnel - Théories des organisations, motivation au travail, engagement organisationnel* (1er éd., Vol. 3, p. 275-304). Bruxelles : De Boeck Université.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors Theories and Research*. Newbury Park: CA Sage.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable But Invincible*: *A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York: McGraw-Hill.

Chapitre dans un ouvrage imprimé

Barrera, M. (1981). Social Support in the Adjustment of Pregnant Adolescents: Assessment Issues. In B. H. Gottlieb (dir.), *Social Networks and Social Support*, Beverly Hills, CA: Sage, p. 69-96.

Biddle, S., Chatzisarantis, N. & Hagger, M. (2001). Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratique sportive. Etat des recherches* (pp. 19-55). Paris : PUF.

Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. T. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. Davis & C. Chatman (éds.), *Developmental pathways through middle childhood. Rethinking contexts and diversity as resources* (pp. 145-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). La Dynamique Identitaire. In Bourgeois, E. & Nizet, J. (Eds), *Regards Croisés Sur l'Expérience De Formation* (PP. 59-79), Paris : l'Harmattan.

Bourgeois, E. (2008). Motivation et formation des adultes. In P. Carré, F. Fenouillet (éd.), *Traité de psychologie de la motivation,* Paris : Dunod.

Boutinet, J-P. (2009). Projet. In J-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE*, Eres, 2009, p. 264.

Bozzini, L. &Tessier, R. (1985). Support social et santé. In J. Dufresne, F. Dumont et Y. Martin, *Traité d'anthropologie médicale. L'Institutliion de la santé et de la maladie,* Québec : Presses de l'Université du Québec, IQRC ; Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Brabet, J. (1988). Faut-il encore parler d'approche qualitative et d'approche quantitative ? In *Recherche et Applications en Marketing*, Vol 3, n°1/1988, pp.75-89.

Bruner, J. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Presses universitaires de Rennes 2, (p. 13-26).

Carré, P. (1999). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré & P. Caspar (éd.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 267-287). Paris: Dunod.

Cohen, S., Mermelstein, R., Karmack, T. & Hoberman, H. N. (1985). Measuring the functionnal components of social support. In Sarason, I.G. & Sarason, B.R., éds., *Social Support: Theory, Research and Applications*, Dordrecht, Netherlands, Martinus Nijhoff.

Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (éds.), *Self processes and development. Minnesota symposium on child psychology* (23, pp. 43-77). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (éds.), *The self intransition: Infancy to childhood.* (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Csikszentmihaly, M. & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.

Cutrona, C. E. & Russell, D. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In Sarason, B. R., Sarason, I. G., Pierce, G.R., éds., *Social Support: An Interactional View*, New York, Wiley, 319-366.

Cyrulnik, B. (2003). Échange avec des professionnels de la relation d'aide. In B. Cyrulnik et C. Seron (Éds.), *La résilience ou comment renaître de sa souffrance*. Paris: Fabert, p. 43-69.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.). *Nebraska symposium on motivation. Perspectives on motivation*. Vol. 38. p. 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true selfesteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (p. 31-49). New York: Plenum.

Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choice. In Elliot A., Dweck C. (dir.), *Handbook of competence and motivation*. New York : Guilford Press. p. 598-608.

Fenouillet, F. (2001). Relation entre perception de compétence, sentiment d'autodétermination et projet. In Carré, P. (dir.) *De la motivation à la formation*, L'Harmattan.

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil& P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd. ed., pp. 403–422). New York: Longman.

Guthrie, J. T., Mc Gough, K., Bennett, L. & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D. (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Le Moigne, J. L. (1990). Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation. In *Epistémologie et Sciences de Gestion*, A -C. Martinet, Ed Economica, Paris ; 81-140.

Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting self-regulated learning: a motivational analysis. In Schunk D., Zimmerman B. (dir.), *Motivation and selfregulated learning*. New York: Lawrence Erlbaum. p. 141-168.

Miller, A. H. (1977). Varieties of student involvement in learning: Inferences for course planners. In Billing, D. (dir.), *Course design and student learning*. Guilford: SHER.

Napon, A. (2008). Langues nationales et éducation : pourquoi a-t-on peur des langues nationales au Burkina Faso. InKuppole, D. D. (dir.), *Co-existence of Languages in West Africa. Teaching andLearning of Language, Culture and Literature of West Africa*, The University of Cape Coast, 2008, p. 1-16.

Newmann, F., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (éd.), *Student engagementand achievement in american secondary schools* (pp. 11-39). New-York, NY: Teachers College Press.

Pierce, G. R., Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1996). Coping and Social Support. In M. Zeider et N. S. Endler (dir). *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*, New York: John Wiley & Sons, p. 434-451

Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom Learning. In W. M. Reynolds et G. E. Miller (dir.), Handbook of psychology, vol 7: Educational psychology (p. 103-122). Hoboken, N.J.: John Wiley et Sons.

Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelle. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 89-121). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L., Deci & M. R., Ryan (Eds.), *Handbook of self-determinationresearch,* Rochester, University of Rochester Press, 3-33.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M.S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, Champaign, Human Kinetics, 1-19.

Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (éds.), *La recherche en éducatio : Étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie Zajc (éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement : bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker and M. P. Leiter (eds), *Work engagement: a handbook of essential theory and research* (p. 181-196). New York, New York : Psychology Press.

Thevenet, M. (2004). Tous responsables au sein de l'entreprise : des personnes autodéterminées. In Igalens, J., (Dir.), *Tous responsables*, Paris : Editions D'organisation.

Thoits, P. A. (1985). Social support processes and psychological well-being: Theoretical possibilities. In Sarason, I.G., Sarason, B., éds., *Social Support: Theory, Research and Applications*, The Hague, Martinus Nijhoff, 51-72.

Tinto, V. (2005). Moving from theory to action. In A. Seidman (Éd.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 317-333). Wesport: American council on education and Praeger publishers.

Vallerand, R. J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : Implications pour les contextes de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 533-582). Laval, Québec. Etudes Vivantes.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New-York: Academic Press.

Vallerand, R. J. (2007). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for sport and physical activity. In M. S. D. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Selfdetermination theory in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self- determination research* (pp. 37-64). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Vandenberghe, C., Landry, G. & Panaccio, A-J. (2009). L'engagement organisationnel. In Rojot, J., Roussel, P. & Vandenberghe, C. *Comportement organisationnel* (Vol. 3, p.396). Bruxelles : De boeck.

Vanistandael, S. (2001). La résilience au quotidien. In M. Manciaux (Dir.), *La résilience : résister et se construire* (pp.179-187). Genève: Editions Médecine &Hygiène.Walker, M. E., Wasserman, S. et Wellman, B. (1994). Statistical Models for Social Support Network. In S. Wasserman et J. Galaskiewicz (Eds.). *Advances in social network analysis, Research in the Social and Behavioral Sciences,* Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, p. 299.

Weiss, R. S. (1973). Material for a theory of social relationship. In Bennis, W., Berlow, D., Schein, E., Steele, S.F., éds., *Interpersonnal Dynamics*, Homewood, Illinois, Dorsey.

Werner, E. E. & Johnson, J. L. (1999). Can we apply resilience? In *Resilienceand Development: Positive Life Adaptations*, Glantz, M. D. et Johnson, J. L. (dir.), New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Werquin, P. (2004). Les individus décident-ils de leur formation ? Aspects internationaux. Initiative individuelle et formation : contribution de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique. In (dir) Berton, F. Corréia, M. Lespessailles, C. et Maillebouis, M. Collection. Paris. L'Harmattan. pp. 273-281.

Willoughby, C., Brown, G. E., King, A. G., Specht, J. & Smith, L.K. (2003). The resilience self: What Helps and what Hinders? In A. G. King, G. E. Brown, L. K. Smith (Éds) *Resilience: Learning from people with disabilities and the turning points in their lives* (pp. 89-128). USA : Praeger.

Rapports imprimés

Barrere-Maurisson, M. A., Marchand, O. & Rivier, S. (2000). Temps de travail, temps parental : un travail à mi-temps. Premières synthèses, DARES n°20.1.

Burkina Faso (2008). Code du travail du Burkina Faso.

Burkina Faso (2012). Tableau de bord 2012/2013 de l'enseignement supérieur du Burkina Faso.

Burkina Faso (2017). Annuaire statistique 2016/2017 de l'enseignement supérieur du Burkina Faso.

Burkina Faso (2017). Tableau de bord de l'enseignement supérieur, Burkina Faso 2016/2017

Conseil supérieur de l'éducation (2008). Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. Québec : Le Conseil supérieur de l'Éducation, 102 p.

Conseil supérieur de l'Éducation (2006). En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité. Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.

INSD (2006). Recensement général de la Population et de l'Habitation (RGPH) de 2006, Burkina Faso

INSD (2012). Tableau de bord de l'enseignement supérieur, Burkina Faso, 2013.

INSD (2014). Profil de pauvreté et d'inégalités en 2014 au Burkina Faso, Rapport Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014, Burkina Faso.

Kobiané, J-F., Pilon, M., Sawadogo, R. C. & Boly, D. (2010). Analyse et valorisation des statistiques universitaires, Rapport du projet de recherche, 144p.

Kuh, G. D. & al. (2001). The Disengaged Commuter Student: Fact or Fiction: National Survey of Student Engagement. Bloomington: Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning, 11 p.

MESS (2009). Politique sous–sectorielle des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (2010-2025) Burkina Faso.

Ouedraogo, L. & Zerbo, A. (2010). Les politiques du marché du travail et de l'emploi au Burkina Faso ; Genève : BIT, 2010 ,1 v.

Pons-Desoutter, M. (2006). Les adultes en reprise d'études : l'engagement dans une formation universitaire, Dossier URAFF n°25.

Roy, J., Mainguy, N., Gauthier, M. & Giroux, L. (2005). Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et société (INRS), 135 p.

Vezeau, C. & Bouffard, T. (2009). Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales, [Rapport de recherche PAREA], Joliette, Cégep régional de Lanaudière, 95 pages.

Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement. First National Report. Toronto, Canadian Education Association.

Travaux universitaires

Adams, A. F. & Paquet, F. (1991). Impact de la gestion du temps sur les performances académiques des étudiants inscrits en première candidature en faculté de droit. Mémoire de licence, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Bayili, B. R. (2015). Place de la communication dans la mise en œuvre du système LMD à l'université de Ouagadougou, Mémoire de Maîtrise en sciences et techniques de l'information et de la communication, Option : Communication d'entreprise et Relations publiques, Université de Ouagadougou, Ouagoudougou.

Bazyomo, E. P. (2009). Education aux médias au Burkina Faso : enjeux et perspectives pour une éducation à la citoyenneté. Education. Thèse de doctorat non publiée, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III, Paris.

Bernet, S. (2010). Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Blais, M. R. & Vallerand, R. J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16). Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.

Buttitta, M. (2014). Etude de la qualité de vie chez les adolescents obèses : apports de la Théorie de l'autodétermination. Thèse de doctorat, Université de Lille 3, Lille.

DeRemer, M. A. (2002). The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model. Thèse de doctorat, University of Texas, Austin, Texas.

Dugas, P. (2007). Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays, Québec : Cahiers de l'Alliance de recherche Universités-communautés (ARUC).

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

Haberey-Knussi, V. (2013). L'engagement dans les soins infirmiers : un enjeu de formation entre éthique et sens. Thèse de doctorat, Université de Rouen, Rouen.

Hauw, N. (2006). Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Education Physique et Sportive. Thèse de doctorat, Université de Caen, Caen.

Ibrahim, B. (2012). Caractérisation des saisons de pluies au Burkina Faso dans un contexte de changement climatique et évaluation des impacts hydrologiques sur le bassin du Nakanbé. Hydrologie. Thèse de doctorat, Université Pierre et Marie Curie-Paris VI, Paris

Jodoin, M. (2000). Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.

Jossin, A. (2008). Trajectoires de jeunes altermondialistes. Une étude comparée de l'engagement de jeunes altermondialistes en France et en Allemagne. Thèse de doctorat, Université Rennes I, Rennes.

Kaboré, S. L. (2011). Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel. Thèse de doctorat. Université de Nantes, Nantes.

Lopes, T. (2006). differences in dimensions of career motivation between international and domestic graduate students by age and gender, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education.

Massuyeau, N. (2009). Dynamiques d'engagement en formation des sujets adultes : enjeux identitaires et affects mobilisateurs. Maîtrise, Université de Genève, Genève.

Maurand-Valet, A. (2010). Choix méthodologiques en sciences de gestion : pourquoi tant de chiffres ? Crises et nouvelles problématiques de la Valeur, May 2010, Nice, France, pp.CD-ROM.

Michaëlis, N. (2012). Conduites d'appropriation individuelle et collective du soutien social : une recherche-action dans le cadre d'un dispositif d'aide aux personnes en situation de souffrance au travail. Psychologie. Thèse de doctorat, Université de Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse.

Plante, J. L. (2011). Les liens entre le soutien organisationnel, l'engagement organisationnel de type affectif et les comportements de recherche d'emploi : une étude empirique auprès de travailleurs du secteur des technologies de l'information, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise ès sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal.

Viaud, J. (1996). Changement des représentations sociales ou déplacement social des sujets dans l'espace des représentations. Études longitudinales des représentations sociales de l'économie. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris V-René Descartes, Paris.

Zgoulli-Swalhi, S. (2014). Employabilité et implication organisationnelle : Quelles pratiques RH ? Thèse de doctorat, Université de Montpellier 2, Montpellier.

Articles de périodiques imprimés

Barbier, J-M., Bourgeois, E., Chaix, M-L. & al. (1996). Formation et dynamique identitaire, Education permanente, Numéro 128/1996-3.

Barbier, J-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente*, *128*, 11-26.

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, n°136, pp. 101-109.

Boutinet, J-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. Education *Permanente,* 136, p. 91-100.

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education permanente, 136,*119-131.

Jézégou, A. (2003). Formations ouvertes et auto direction : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant, *Education Permanente* n° 152/2002-3.

Articles de périodiques électroniques

Adger, W. N. (2000). Social and ecological resilience: are they related ? *Progress in Human Geography* 24, 347–364.

Akhtar, A, Rahman, A, Husain, M, Chaudhry, IB, Duddu, V. & Husain, N. (2010). Multidimensional scale of perceived social support: Psychometric properties in a South Asian population. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Research*, 36:845–851.

Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques, *Recherche en soins infirmiers* 2005/3 (N° 82), p. 4-11.

Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.

Arnoult, A. (2015). Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et Iramuteq pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(1), 285–323.

Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education: An Empirical Typology of College Students. *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, no. 4, July, p. 297-308.

Astin, A. W. (1999). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of college student development, 40*(5), 518-530.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28,* 117–148.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory and Agentic. *Annual Review of Psychology*, 54 (1), p. 1-26.

Barrere-Maurisson, M. A. (2004). Masculin/féminin : vers un nouveau partage des rôles ? *Cahiers Français « Famille(s) et politiques familiales »*, 322, pp. 22-28.

Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel Alceste. *Recherches en didactiques*, 12,(2), 173-184.

Beauregard, L. & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social, *Service social*, vol. 45, n° 3, p. 55-76.

Becquet, V. & Goyette, M. (2014). L'engagement des jeunes en difficulté, *Sociétés et jeunesses en difficulté*, N°14. URL : http://sejed.revues.org/7828.

Bélanger, P. (2012). Les lieux de production de la recherche en formation d'adultes. *Savoirs*, 28,(1), 159-163.

Ben-Yoseph, M., Ryan, P. & Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: Lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24–30.

Bernard, M-J. & Dubard Barbosa, S. (2016). Résilience et entrepreneuriat : Une approche dynamique et biographique de l'acte d'entreprendre, *M@n@gement*, 2016/2 (Vol. 19), p. 89-123.

Bernaud, J-L., Ardouin, T., Declercq, E. & Leroux, C. (2009). Analyse des abandons prématurés lors d'un accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) : une recherche empirique. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15. DOI : 10.1016/S1420-2530(16)30172-8.

Bernet, E., Karsenti, T. & Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieu défavorisés : traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of UNESCO Chair, 1*(1), 20-33.

Bessette-Viens, R. (2017). Deux figures de l'engagement féministe à Genève. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 36,(2), 85-99.

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives 26*(2), 1-18.

Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20,(2), 119-133.

Bourque, J., Poulin, N. & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(2), 325–344.

Brasselet, C. & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première, *L'orientation scolaire et professionnelle*. URL : http:// osp.revues.org/2883.

Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(3), 729–751.

Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 81,(1), 115-131.

Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science,* 42(2), 80-92.

Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. & Pelletier, L. G. (1995). Développement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation en Contexte Sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology, 26*(4), 465-489.

Brillet, F. & Gavoille, F. (2014). L'image métier : exploration d'un concept multidimensionnel - Etude empirique appliquée aux métiers du conseil. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 12,(3), 29-44.

Brown, S. (2002). Strategies that contribute to nontraditional / adult student development and persistence. PACE *Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76.

Bruchon-Schweitzer, M. & Siksou, M. (2008). La psychologie de la santé, *Le Journal des psychologues*, 7, 260, p. 28-32.

Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 260-278.

Buchanan, J. (1995). Social Support and Schizophrenia: A Review of the Literature. *Archives of Psychiatric Nursing, 9*(2), p. 68-76.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | Octobre 2009. URL : http://educationdidactique.revues.org/543.

Bulinge, F. (2010). Renseignement militaire : une approche épistémologique. *Revue internationale d'intelligence économique*, vol 2,(2), 209-232.

Buttitta, M., Rousseau, A., Gronnier, P. & Guerrien, A. (2014). Anxiété sociale et satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale chez les adolescents obèses, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 62 271–277.

Cabot, I. & Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. Revue des sciences de l'éducation 401: 39–60.

Camus, G., Berjot, S. & Ernst-Vintila, A. (2014). Validation française de l'échelle de prise en considération des conséquences futures de nos actes (CFC-14). *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 27,(1), 35-63.

Canty-Mitchell, J. & Zimet, G. D. (2000). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support in urban adolescents. *American Journal of Community Psychology, 28*, 391–400.

Cardinal, L. (1999). L'éclatement de la carrière ou la carrière éclatée : un nouveau courant en carriérologie, *Carriérologie*, vol. 7, 3-4, 103-114.

Caron, J. & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, *30*(2), 15–41.

Caron, J. (1996). Una teoria ecologica de la intervencion comunitaria : acceso y conservacion de los recursos, *Intervencion psicosocial*, 14, 53-68.

Carpenter, S. R. & Gunderson, L. H. (2001). Coping with collapse: ecological and social dynamics in ecosystem management. *BioScience*, 51, 2001, 451–457.

Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance, *American Journal of Epidemiology*, 104, 107-123.

Cassignol-Bertrand, F. & Constant E. (2007). La norme de motivation intrinsèque : valorisation, utilité et désirabilité sociales, *Bulletin de psychologie*, 2007/2 Numéro 488, p. 121-133.

Chamahian, A. (2012). Approches politique, institutionnelle et individuelle de l'engagement en formation à la retraite, *Savoirs* 1/2012 (n° 28), p. 69-91.

Chen, P. S. D., Lambert, A. D. & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners. The impacts of Web-based learning technology on college student engagement, *Computers & Education*, vol.54. p. 1222-1232.

Cheng, B., Wang, M., Moorman, J., Olanira, B. A. & Chen, N. S. (2012). The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance. *Computers & Education*, *58,* 885-899.

Christin, J. & Colle, R. (2009). Partir ou rester : Le rôle du sentiment d'autodétermination dans la décision de départ à la retraite des cadres quinquas, *Management & Avenir*, 5 (n° 25), p. 79-97.

Cobb, C. L. & Xie, D. (2015). Structure of the multidimensional scale of perceived social support for undocumented hispanic immigrants. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 37*, 274–281.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress, *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.

Cohen S. & Wills T. H. (1985), Stress, social support and the buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, vol. 98, p. 310-357.

Collins, N. L., Dunkel-Schetter, C., Lobel, M. & Scrimshaw, S. C. M. (1993). Social support in pregnancy: psychosocial correlates with birth outcome and post-partum Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 6, 1243-1258.

Colquitt, J. A., LePine, A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology, 85,* 678-707.

Côme, T. & Yassine, A. (2015). Accès régulé à l'Université et implication et motivation des étudiants : l'exemple du Maroc. *Gestion et management public*, volume 3 / 4,(2), 5-26.

Condomines, B. & Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 5,(1), 12-27.

Conter, B., Maroy, C. & Urger, F. (1999). Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 2 (Louvain-la-Neuve).

Cordeau, D. & Dubé, M. (2008). L'échelle de simplicité volontaire : une validation en français. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 79,(3), 33-46.

Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3 | 2007. URL : http://osp.revues.org/1459.

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23,(2), 9-50.

Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation, *Revue française de pédagogie*, 170 | janvier-mars 2010. URL : http://rfp.revues.org/1388.

Côté, D. Lison, C. Bédard, D. Boutin, N. Dalle, D. & Lefebvre, N. (2011). L'engagement et la persévérance des étudiants dans trois programmes innovants de premier cycle en génie et en médecine *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(1), 83–104.

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

Cubeta, J., Travers, N. & Sheckley, B. (2001). Predicting the academic success of adults from diverse populations. *Journal of College Student Retention*, *2*(4), 295-311.

d'Arripe, A., Oboeuf, A. & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, *1*(1), 96–124.

D'intino, S. R. Goldsby, M. G., Houghton, J. D. & Neck, C. P. (2007). Self-Leadership: a process for entrepreneurial success, *Journal of Leadership et Organizational Studies,* n° 13, pp. 105.

Dahlem, N. W., Zimet, G. D. & Walker, R. R. (1991). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: a confirmation study. *Journal of Clinical Psychology,* 47(6) :756-761.

Dalud-Vincent, M. (2011). Alceste comme outil de traitement d'entretiens semi-directifs : essai et critiques pour un usage en sociologie. *Langage et société*, 135,(1), 9-28.

Daly, Y. (2010). L'adaptation transculturelle d'une échelle de mesure : Cas de l'échelle des ancres de carrière, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 16, n°2, p.160-176.

Day, R. & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 72-91.

de Bouver, E. (2016). Éléments pour une vision plurielle de l'engagement politique : le militantisme existentiel. *Agora débats/jeunesses*, 73,(2), 91-104.

De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. & Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, N° 98.

de Rosen, E. (2014). L'engagement à l'aune du quotidien : Échange avec Éliane de Rosen. *Gestalt*, 45,(2), 38-50.

Debras, C. & Perdoncin, A. (2006). Howard S. Becker, (2006). « Notes sur le concept d'engagement », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 11 | 2006. URL : http://traces.revues.org/257.

Deci E. L. & Ryan R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist,* 26(3-4), 325-346.

Dejoux, C. & Wechtler, H. (2012). Compétences émotionnelles et motivations de carrière comme déterminants de l'adaptation à l'international : cas de l'Alliance Française, *Revue de gestion des ressources humaines* 2012/1 (N° 83), p. 45-64.

Delavigne, V. (2003). Alceste, un logiciel d'analyse textuelle. Texto ! Textes et Cultures, Equipe Sémantique des textes, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00924168.

Demerouti, E., Mostert, K. & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of occupational health psychology*, 15, 209-222.

Demery-Lebrun, M. (2006). Quelle opérationnalisation de l'implication pour concilier théories de la motivation et théories de l'implication ? Réflexion en faveur d'une nouvelle échelle de mesure de l'implication dans le métier. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00077682.

Demontrond, P. & Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport, *Staps* 1/2008 (n° 79), p.9-21.

Derville, G. & Pionchon, S. (2005). La femme invisible. Sur l'imaginaire du pouvoir politique, *Mots. Les langages du politique*, DOI : 10.4000/mots.369.

Desmarais, L. (2000). La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas, *Alsic,* Vol.3, n° 1. DOI : 10.4000/alsic.1780.

Detraux, J-J. (2002). De la résilience à la bienfaisance de l'enfant handicapé et de sa famille : essai d'articulation de divers concepts. *Pratiques Psychologiques*, 1, 29-40.

Dominicé, P. (2004). Le désarroi adulte face au savoir. *Savoirs*, 4,(1), 51-62.

Dominicé, P. (2004). Réponses (3). Une illusion d'optique continue de détourner le sens de la notion de formation, *Savoirs* 2004/3 (n° 6), p. 68-73.

Donaldson, J. F. & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly,* 50, 24-40.

Doray, P. & Manifet, C. (2017). La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : une comparaison Québec-France. *Formation emploi*, 138,(2), 139-163.

Doray, P., Tremblay, E. & Groleau, A. (2015). Quelle professionnalisation dans les universités québécoises, *Formation Emploi,* n° 129, pp. 47-64.

Doutre, E. (2005). Développer la formation continue dans le cadre du LMD : un travail sur les représentations, *L'orientation scolaire et professionnelle*. DOI : 10.4000/osp.480.

Drapeau, M. (2004). Réflexion épistémologique sur la recherche qualitative et la psychanalyse : refaire une place au rêve et à l'imaginaire. *Le Coq-héron*, nº 177,(2), 124-129.

Dubé, L., Kairouz, S. & Jodoin, M. (1997). L'engagement : Un gage de bonheur ? *Revue québécoise de psychologie*, 18 (2), p. 211-237.

Dubeau, A., Plante, I. & Frenay, M. (2015). Mesure de la perspective d'avenir des étudiants : adaptation française et validation d'un instrument de mesure de la perspective d'avenir d'étudiants de l'enseignement postsecondaire. *Mesure et évaluation en éducation* 381 : 1–30.

Ducharme, F., Stevens, B. & Rowat, K. (1994). Social Support: Conceptual and Methodological Issues for Research in Mental Health Nursing. *Issues in Mental Health Nursing, 15*(4), p. 373-392.

Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation, 31*, (3), 497-518.

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation, *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 2 (N° 112), p. 29-42.

Dupont, J-P., Carlier, G., Delens, C. & Philippe, G. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 88,(2), 7-23.

Dupont, J-P., Carlier, G., Philippe, G. & Delens, C. (2009). Validation de la traduction française de l'intention to be physically active scale. *Movement & Sport Sciences*, 68,(3), 27-38.

Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur, *Revue française de pédagogie,* n°191, p105-136. URL : http://rfp.revues.org/4770.

Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance, *Distances et médiations des savoirs,* URL : http://journals.openedition.org/dms/1039 ; DOI : 10.4000/dms.1039

Dussault, M., Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 181–194.

Edwards, L. M. (2004). Measuring perceived social support in Mexican American youth: Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 26*, 187–194.

Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, A. (1993). Resilience as process, *Development and Psychopathology*, vol. 5, p. 517-528.

Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D. & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*,86 (1), 42-51.

Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology*, *87* (4), 698-714.

Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S. & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82, 812- 820.

Eisenberger, R., Fasolo, M. & Davis-lamastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation, *Journal of applied psychology, 75*, p. 51-59.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, vol.71, n°3, pp. 500-507.

Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention, *Journal of applied psychology, 87*, p. 565-573.

Emery, Y. (2007). Formation continue dans les services publics en Suisse : quelles stratégies des acteurs dans un environnement managérialisé ? *Formation emploi*. URL : http://formationemploi.revues.org/1274.

Fenouillet, F. (2005). Les motivations : perspectives en formation, *Recherche en soins infirmiers* 2005/4 (N° 83), p. 100-109.

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte, *Savoirs*, 1 n° 25, p. 9-46.

Ferro, M. (2003). Trajectoire d'un engagement, *Questions de communication*. URL: http://journals.openedition.org.proxybib.cnam.fr/questionsdecommunication/7484.

Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel, *Revue Française de sciences politiques*, 51/1-2, 2001.

Fillieule, O., Blanchard, P., Agrikoliansky, É., Passy, F., Sommier, I. & Bandler, M. (2004). L'altermondialisation en réseaux. Trajectoires militantes, multipositionnalité et formes de l'engagement : les participants du contre-sommet du G8 d'Evian. *Politix*, 68,(4), 13-48.

Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive with drawn-behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal, 95*(5), 421-434.

Fleury-Vilatte, B. & Walter, J. (2003). L'engagement des chercheurs (3), *Questions de communication*. URL : http://journals.openedition.org.proxybib.cnam.fr/questionsdecommunication/5525.

Foll David, Le., Rascle O. & Coulomb-Cabagno, G. (2006). L'intervention attributionnelle : présentation, application au contexte sportif et perspectives de recherche, *Revue internationale de psychologie sociale* 2, (Tome 19) , p. 27-53.

Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. L*e travail humain*, vol. 70,(3), 213-234.

Forquin, J. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6,(3), 9-44.

Fossion, P. & Linkowski, P. (2006) La pertinence du concept de résilience en psychiatrie, *Rev Med Brux* 2007 ; 28 : 33-8

François, P-H. & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, *8* (3).

Fray, A. & Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 38,(8), 72-88.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.

Frétigné, C. (2011). Éditorial*, Savoirs,*3 (n° 25), p. 7-8. DOI 10. 3917/savo.025.0007.

Fugate, M. & Ashforth, B. E. (2001), Role transitions and the life span. Role transitions in organizational life: *An identity-based perspective*, p.225-257.

Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications, *Journal of Vocational behavior*, vol. 65(1), 14-38.

Fuhrer, C., Moisson, V. & Cucchi, A. (2011). Quand l'environnement relationnel contribue à la compréhension du burnout, *Management & Avenir,* 1 (n° 41), p. 194-215.

Gagey, H-J. (2010). Qui sont-ils ? Portrait des étudiants et des anciens étudiants. *Transversalités*, 115,(3), 141-154.

Gallo, M. & Laügt, O. (2008). Analyse automatique d'un discours constituant : enjeux méthodologiques autour de la notion de "personne". *Les Enjeux de l'information et de la communication*, volume 2008,(1), 43-56.

Galois-Faurie, I. (2013). La construction de l'engagement dans le secteur de l'intérim. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 8,(4), 71-87.

Gaudet, S. (2001). La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte. *Lien social et Politiques* 46 (2001) : 71–83.

Geka, M. & Dargentas, M. (2010). L'apport du logiciel Alceste à l'analyse des représentations sociales : l'exemple de deux études diachroniques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 85,(1), 111-135.

Gillet, N., Berjot, S. & Paty, E. (2010). Profils motivationnels et ajustement au travail : vers une approche intra-individuelle de la motivation, *Le travail humain,* 2 (Vol. 73), p. 141-162.

Gillet, N., Berjot, S. & Paty, B. (2009). Profil motivationnel et performance sportive, *Psychologie Française*, 54, 173-190.

Gillet, N., Vallerand, R. J. & Rosnet, E. (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting, *Motivation and Emotion*, 33, 49-62.

Giraud, L. & Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps. *Humanisme et Entreprise*, 302,(2), 13-28.

Giraud, L. (2012). Quelques recherches et publications sur l'engagement. *Question(s) de management*, 1,(2), 139-145.

Gordon, M. E., Philpot, J. W., Burt, R. E., Thompson, C. A. & Spiller, W. E. (1980). Commitment to the Union: Development of a Measure and an Examination of its correlates. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 65, 479499.

Greenhaus, J. & Beutell, N. J. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family Roles, *Academy of Management Review*, vol. 10, n° 1, p. 76-88.

Grenier, C. & Pauget, B. (2007). Qu'est-ce que la recherche en management ? *Recherche en soins infirmiers* 2007/4 (N° 91), p. 12-23.

Grzeda, M. & Prince, J. B. (1997). Career Motivation Measure: A Test of Convergent and Discriminant Validity. *International Journal of Human Resource Management, 8*, 172-196.

Grzeda, M. (1999). Career Development and Emerging Managerial Career Patterns. *Journal of Career Development,* 25, n°. 4, p 233–247.

Guerrien, M. (2003). L'intérêt de l'analyse en composantes principales (ACP) pour la recherche en sciences sociales, *Cahiers des Amériques latines*. URL : http://journals.openedition.org/cal/7364.

Guilbert, T. (2014). Introduction : articuler les approches qualitatives et quantatives dans l'analyse de discours. *Corela*. URL : http://corela.revues.org/3545.

Haas, V. & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 71,(3), 77-88.

Hagedorn, L. (1999). Factors related to the retention of female graduate students over 30. *Journal of College Student Retention*, *1*(2), 99-114.

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. & Aloha, K. (2008). The job demands-resources model : a three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work and stress*, 22, 224-241.

Haller, Z. (2017). Genre et investissement syndical chez les enseignants, *La nouvelle revue du travail* : http://journals.openedition.org.proxybib.cnam.fr/nrt/3062.

Harang, L. (2006). Engagement et valeurs morales. *Sens-Dessous*, 0,(1), 77-87.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300–312.

Havard-Duclos, B. & Nicourd, S. (2004). Pourquoi rester fidèle à une association ? Une réponse organisationnelle, *Sociologies Pratiques*, n°9, 2004.

Heinich, N. (2006). Objets, problématiques, terrains, méthodes : pour un pluralisme méthodique. *Sociologie de l'Art*, opus 9 & 10,(2), 9-27.

Heitzmann, C. A. & Kaplan, R. M. (1988). Assessment of methods for measuring social support. *Health Psychology,* 7(1), p. 75-109.

Hentic-Giliberto, M. & Paturel, R. (2017). Nature de l'engagement du créateur et choix du statut de son entreprise. *La Revue des Sciences de Gestion*, 285-286,(3), 13-29.

Heutte, J., Caron, P., Fenouillet, F. & Vallerand, R. J. (2016). Étude des liens entre les caractéristiques instrumentales et les différents types de motivations des participants dans un MOOC. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, *13*(2-3), 94-110.

Hirsch, Y. (2011). Nostalgie de la Mitteleuropa et engagement politique : Vies et destins de trois poètes déracinés : Else Lasker-Schüler, Benjamin Fondane, et Czeslaw Milosz. *Raisons politiques*, 41,(1), 121-139.

Hodgkin, S. (2008). Telling it all: a story of women's social capital using a mixed methods approach, *Journal of Mixed Methods Research*, n°2, p. 296-316.

Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. in: *Annual Review of Ecology and Systematics*. Vol 4 :1-23.

Hung, H. & Wong, Y. H. (2007). The relationship between employer endorsement of continuing education and training and work and study performance: A Hong Kong case study. *International Journal of Training and Development*, *11* (4), 295-313.

Hunt, E. & Lavoie, A. (2011). Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives peuvent-elles déjà coexister ? *Recherche en soins infirmiers*, 105,(2), 25-30.

Jean, M. (2009). La formation individualisée : un compromis permanent. *Savoirs*, 21,(3), 47-51.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Johnson, T. F. & Butts, D. P. (1983). The relationship among college science student achievement, engaged time, and personal characteristics. *Journal of research in science teaching, 20*(4), 357-366.

Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience, *Revue québécoise de psychologie*, vol. 22, no 1, p. 163-186.

Jullien, N., Roudaut, K. & Le Squin, S. (2011). L'engagement dans des collectifs de production de connaissance en ligne : Le cas GeoRezo. *Revue Française de Socio-Économie*, 8,(2), 59-83.

Justice, E. & Dornan, T. (2001). Metacognitive differences between traditionalage and nontraditionalage college students. *Adult Education Quarterly*, *51*(3), 236-248.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, *Savoirs*, 2011/1 n° 25, p. 69-86.

Kasworm, C. (2005). Adult student identity in an intergenerational community college classroom. *Adult Education Quarterly*, 56(1), 3-20.

Kelloway, E. K. Catano, V. M. & Southwell, R. R. (1992). The Construct Validity of Union Commitment: Development and Dimensionality of a Shorter Scale, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, n°65, 197-211.

Khelil, N., Smida, A. & Zouaoui, M. (2012). Contribution à la compréhension de l'échec des nouvelles entreprises : exploration qualitative des multiples dimensions du phénomène. *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 11,(1), 39-72.

Kiesler, C. A. & Sakumura, J. (1966). A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*, 349-353

Kmiec, R. & Roland-Lévy, C. (2014). Risque et construction sociale : une approche interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 101,(1), 69-99.

Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(4), 707-717.

Kohn, L.& Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances, *Reflets et perspectives de la vie économique* 2014/4 (Tome LIII), p. 67-82.

Koster, F., De Grip, A. & Fouarge, D. (2011). Does perceived support in employee development affect personnel turnover? *The International Journal of Human Resource Management*, *22* (11), 2403-2418.

Kottke, J. & Sharafinski, C. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1075-1079.

Kottke, J. L. & Sharafinsik, C. E. (1998). Measuring supervisory and organizational support, *Educational and Psychological Measurements*, Vol. 48, pp. 1075-1079.

Kraimer, M., Seibert, S., Wayne, S., Liden, R. & Bravo, J. (2010). Antecedents and outcomes of organizational support for development: The critical role of career opportunities. *Journal of Applied Psychology*, *96* (3), 485-500.

Krief, N. & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention*, Recherches en Sciences de Gestion*, n°95, p. 211-237.

Laflamme, S. (2007). Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science, *Nouvelles perspectives en sciences sociales, vol. 3*, n° 1, 2007, p. 141-149.

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

Laguardia, J. G. & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien être : théorie de l'autodétermination et application, *Revue Québécoise de psychologie*, Vol. 21, N° 2, 2000.

Landrier, S. & Nakhili, N. (2012). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France, *Formation Emploi*, n° 109, pp. 23-36.

Lane-Tillerson, C., Davis, B. L., Killion, C. M. & Baker, S. (2005). Evaluating nursing outcomes : a mixed-methods approach. *Journal of National Black Nurses Association, 16* (2), 20-26.

Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 3,(3), 313-327.

Laot, F. F. & Malglaive, G. (2006). Formation des adultes, formation des enseignants, *Recherche et formation*. URL : http:// rechercheformation.revues.org/993.

Larue, C., Loiselle, C., Bonin, J., Cohen, R., Gélinas, C., Dubois, S. & Lambert, S. (2009). Les méthodes mixtes stratégies prometteuses pour l'évaluation des interventions infirmières. *Recherche en soins infirmiers*, 97,(2), 50-62.

Lauzier, M., Côté, K. & Samson, A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/1. URL: http://journals.openedition.org/osp/4506.

Le Corff, Y. & Gingras, M. (2011). L'Inventaire des préoccupations de carrière : une mesure de l'adaptabilité à la carrière, *L'orientation scolaire et professionnelle*. URL : http://osp.revues.org/3011.

Le Douaron, P. (2002). La formation tout au long de la vie : Promotion René Cassin. *Revue française d'administration publique*, n°104,(4), 573-580. .

Lebel, C., Bélair, L. & Descôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérance, *revue Éducation et francophonie,* Volume XXXV:2.

Lee, C. H. & Brovold, N. T. (2003). Creating value for employees: investments in employee development. *Human Resource Management*, 14 (6), 981-1000.

Lefeuvre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel, *Questions Vives*, Vol.5 n°11. URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/627.

Lemieux, C. (2012). Peut-on ne pas être constructiviste ? *Politix,* 100,(4), 169-187.

Lemistre, P. (2016). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ?, *Revue française de pédagogie*, vol. 3, n° 192, pp. 61-72.

Leroux, E. (2015). Quel impact exerce l'évaluation des compétences au niveau de la fiabilité sociale de l'entreprise ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol.*19,* n°51, p.37-54.

Lieury, A., Lorant, S., Trosseille, B., Vourc'h, R. & Fenouillet, F. (2014). Motivation, rébellion, climat de la classe et popularité perçue : étude sur 23 000 adolescents du collège. *Bulletin de psychologie*, numéro 532,(4), 275-294.

Lising, M. & Kennedy, C. (2005). A multimethod approach to evaluating critical care information systems. *CIN : Computers, Informatics, Nursing, 23* (1), 27-37.

Lison, C., Bédard, D., Boutin, N., Côté, D. J., Dalle, D. & Lefebvre, N. (2011). L'engagement et la persévérance des étudiants dans trois programmes innovants de premier cycle en génie et en médecine. *Revue des sciences de l'éducation* 371 (2011): 83–104.

London, M. & Noe, R. A. (1997). London's career motivation theory: An update on measurement and research. *Journal of Career Assessment, 5*, 61-80.

London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of Management Review*. 8 (4), pp.620-630.

London, M. (1993a). Career motivation of full- and part-time workers in mid and late career. *The International Journal of Career Management, 5*, 21-29.

London, M. (1993b). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66*, 55-69.

Luthar, S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guildness for future work, *Child developpement*, 71 (3), p. 543-562.

Madera, J., Steele, S. & Beier, M. (2011). The temporal effect of training utility perceptions on adopting a trained method: The role of perceived organizational support. *Human Resource Quarterly*, *22* (1), 69-86.

Mahdikhani, Z. & Rezaei, R. (2015). An Overview of Language Engagement: The Importance of Student Engagement for Second Language Acquisition, *Journal for the Study of English Linguistics*, Vol. 3, No. 1.

Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, *21*, 375-395.

Marchioli, A. & Courbet, D. (2010). Communication de santé publique et prévention du sida : une expérimentation sur l'influence de mini-actes via Internet. *Hermès* (ed. CNRS), 58, 169-174.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, p. 551–558.

Marcq, J. (2006). L'engagement des salariés dans la TPE, en particulier dans l'artisanat. *Marché et organisations*, 2,(2), 78-96.

Martin-Krumm, C. & Sarrazin, P. (2004). Théorie des styles explicatifs et performance sportive : fondements théoriques, données empiriques et perspectives. *Science et Motricité, 52,* 9-43.

Mayen, P. & Pin, J-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE, *Formation emploi* 2013/2 (n°122), p. 13-29.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement I classroom activities. Journal of Educational Psychology,80(4), 514-523.

Mègemont, J. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, nº76,(2), 15-28.

Merrill, B. (2001). Learning and teaching in universities: Perspectives from adult learners and lecturers. *Teaching in Higher Education*, *6*, 5-17.

Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1990). The Measurement and Antecedent of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.

Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace; toward a general model, *Human Resource Management Review* 11:299-326.

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 61* (1), 20-52.

Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, *69*, 372-378.

Mhamed Hichri, S., Yami, S., Givry, P. & M'Chirgui, Z. (2017). Rôle des pépinières, caractéristiques du projet entrepreneurial et croissance des start-ups TIC : le cas d'un pays en développement. *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 16,(2), 59-90.

Michallet, B. (Automne–Printemps 2009–2010). Résilience : Perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques, *22*(1-2), 10–18.

Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–42.

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Sutter Widmer, D. & Caron, P-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés, *Distances et médiations des savoirs*, 13. URL : http://journals.openedition.org.proxybib.cnam.fr/dms/1332.

Monville, M. & Léonard, D. (2008). La formation professionnelle continue, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2 (n° 1987-1988), p. 7-67.

Morin, A. & Brault-Labbé, A. (2014). Vers une conceptualisation intégrée de l'engagement professionnel : clarifications théoriques et présentation d'un modèle multimodal. *Revue québécoise de psychologie*, 35, 3-22.

Morin, A. J. S., Madore, I., Morizot, J., Boudrias, J. S. & Tremblay, M. (2009). Multiple targets of workplace affective commitment: factors structure and measurement invariance of the Workplace affective commitment multidimensional questionnaire. *Advanced in psychology research, 59*, 45-75.

Morin, A., Brault-Labbé, A. & Brassard, A. (2013). Conceptualisation multimodale de l'engagement professionnel et associations avec le bien-être chez des enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *39*(3), 571-595.

Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), pp. 224-247.

Musson, A. (2015). Construire et mesurer l'attractivité durable au niveau régional : l'apport de la représentation des entrepreneurs, *Géographie, économie, société*, vol.17, n°1, p.97-131.

Myers, D. & Diener, E. (1997). La poursuite scientifique du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, traduction et adaptation par Léandre Bouffard, 18 (2), p. 13-28.

Nakigudde, J., Musisi, S., Ehnvall, A, Airaksinen, E. & Agren. H. (2009). Adaptation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in a Ugandan setting. *African Health Science*. 9[Suppl 1]: S35-S41.

Negura, L. (2016). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales, *SociologieS*, Théories et recherches, URL : http://sociologies.revues.org/993.

Noah, C. (2017). Plateau de carrière et engagement organisationnel dans le secteur public camerounais : *rôle du soutien organisationnel perçu*. *Revue de gestion des ressources humaines*, 104,(2), 23-34.

Noe, R. A., Noe, A. W. & Bachhuber, J. A. (1990). An investigation of the correlates of career motivation. *Journal of Vocational Behavior, 37*, 340-356.

Notais, A. & Tixier, J. (2014). MA-6-T-VA *pas* CRACK-ER : L'intention d'entrepreneuriat social de 6 femmes dans les quartiers. *@GRH*, 11,(2), 115-140.

O'Driscoll, M., Poelmans, S., Kalliath, T., Alen, T., Cooper, C. & Sanchez, J. (2003). Family-responsive interventions, perceived organizational and supervisor support, work-family conflict, and psychological strain, *International Journal of Stress Management*, vol.10, n°4, pp. 326-344.

Olivero, J. (2013). Les établissements industriels face aux risques environnementaux : proposition d'une taxonomie et analyse des motivations et obstacles à leur gestion. *Revue de l'organisation responsable*, vol. 8,(1), 33-53.

Ollier-Malaterre, A. (2010). De la conciliation à la *résilience* : 40 ans d'évolution lexicale aux États-Unis, *Travail, genre et sociétés* 2010/2 (n° 24), p. 111-128.

Ouattara, A. (2005). Spécificités de l'internaute des pays en développement : Réalités et recommandations pour les entreprises. *La Revue des Sciences de Gestion*, 214-215,(4), 155-164.

Overdale, S. & Gardner, D. (2012). Social support and coping adaptability in initial military training. Military Psychology, 24(3), 312-330.

Paillé, P. (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique. *Bulletin de psychologie*, numéro 480,(6), 705-711.

Paillé, P. (2007). Les relations entre le soutien organisationnel perçu, les comportements de citoyenneté organisationnelle et l'intention de quitter l'organisation, *Bulletin de psychologie* 2007/4 (Numéro 490), p. 349-355.

Pajo, K., Coetzer, A. & Guénolé, N. (2010). Formal development opportunities and withdrawal behaviors by employees in small and medium-sized enterprises. *Journal of Small Business Management*, *48* (3), 281-301.

Palmer, D. (2016). Motivation for Learning: An Implicit Decision-Making Process. *Creative Education*, 7, 2380-2388.

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement, *Pédagogie collégiale,* vol. 27, no 3.

Patterson, J. M. (1995). Promoting resilience in families experiencing stress, *Pediatric Clinic of North America*, vol. 42, no 1, p. 47-63.

Pattie, M., Benson, G. & Baruch, Y. (2006). Tuition Reimbursement, Perceived Organizational Support, and Turnover Intention Among Graduate Business School Students. *Human Resource Development Quarterly*, *17* (2), 423-442.

Paturel, J, Ibrahim, B., L'Aour A. & Mahé, G. (2010). Analyses de grilles pluviométriques et principaux traits des changements survenus au 20ème siècle en Afrique de l'Ouest et Centrale, *Hydrological Sciences Journal–Journal des Sciences Hydrologiques* 55(8), 1281–1288.

Peretti, J. M. (2012). Quelques recherches et publications sur l'engagement. *Question(s) de management*, 1,(2), 139-145.

Petit, M. (2010). Les femmes retraitées en France : entre engagement bénévole et engagement familial. *Enfances, Familles, Générations*, (13), 79–96.

Pette, M. & Eloire, F. (2016). Pôles d'organisation et engagement dans l'espace de la cause des étrangers : L'apport de l'analyse des réseaux sociaux. *Sociétés contemporaines*, 101,(1), 5-35.

Pintrich, P. R. & De Groot, R. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33-40.

Pirot, L. & De Ketele, J-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367-394.

Poellhuber, B., Roy, N. & Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 132-3 (2016): 111–132.

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation* 93 : 369–378.

Poizat, D. G. & Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, 190,(1), 51-62.

Prestini, M. (2007). La décision de la personne adulte à entrer en formation dans le secteur social, *Savoirs*, 2007/4 Hors série, p. 61-79.

Price, J. (2001). Reflections on the determinants of voluntary turnover. *International Journal of Manpower,* 22, 600-675.

Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development,* 44(1), 18-28.

Psiuk, T. (2005). La résilience, un atout pour la qualité des soins. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 12-21.

Raby, F. & Narcy-Combes, J-P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?, *Lidil*. URL : http://journals.openedition.org/lidil/2896.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis, *Journal of Educational Psychology*, 2007, *99*, 734-746.

Razurel, C., Desmet, H. & Sellenet, C. (2011). Stress, soutien social et stratégies de coping : quelle influence sur le sentiment de compétence parental des mères primipares ? *Recherche en soins infirmiers*, 106,(3), 47-58.

Reinert, M. (1986). Un logiciel à Analyse Lexicale [Alceste]. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 4, 471-484.

Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J. & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents. *Psychology in the Schools, 45*(5), 13.

Rhee, J., Park, T. & Hwang, S. H. (2011). Nonregular professionals' dual commitment in South Korea: antecedents and consequences. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, (3). 612–631.

Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology,* 87(4),698-714.

Rhoades, L., Eisenberger, R. & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization, the contribution of perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, vol. 86, pp. 825-836.

Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, no 1, p. 60-85.

Roger, A. & Othmane, J. (2013). Améliorer l'équilibre professionnel et l'équilibre de vie : le rôle de facteurs liés à l'individu et au soutien hiérarchique. *@GRH*, 6,(1), 91-115.

Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, nº 63,(1), 75-88.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 319-338.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Salameh Bchara, N., Dubruc, N. & Berger-Douce, S. (2016). L'émergence de la RSE dans une association de l'Economie Sociale et Solidaire. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 23,(4), 47-67.

Salanova, M., Schaufel, W., Martinez, I. & Breso, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement, *Anxiety, Stress, and Coping*, vol.23, n°1, p. 1–18.

Sandler, M. (2000). Career decision-making, self efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior and career development. *Research in Higher Education*, *41*(5), 537-580.

Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R. & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of Social Support Measures : Theoretical and Practical Implications, *Journal of Personality and Social and Psychology*, vol. 52, n° 4, p. 813-832.

Sarason, I. G., Sarason, B., Shearin, E. N. & Pierce, G. R. (1987). A Brief Measure of Social Support Practical and Theoretical Implications. *Journal of Social and Personal Relationships, 4*(3), p. 497-510.

Schaeffer, C., Coyne, J. & Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support, *Journal of Behavior Medicine*, 4, 381-406.

Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century, *Academy of Management Executive,* n° 10, pp. 80-88.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist, 26*, 299-323.

Schwartz, B. (1968). Réflexions sur le développement de l'éducation permanente, *Revue française de pédagogie*, volume 4,1968. pp. 32-44.

Simon, A., Fall, A. & Carassus, D. (2015). La construction d'un baromètre pour mesurer la « performance RH » en milieu public : une application dans le contexte local. *Gestion et management public*, volume 3 / 3,(1), 5-31.

Simosi, M. (2012). Disentangling organizational support construct. *Personnel Review*, *41* (3), 301-320.

Skinner, E. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.

Smiley, W. & Anderson, R. (2011). Measuring students' cognitive engagement on assessment tests : a confirmatory factor analysis of the short form of the cognitive engagement scale, *Research & Practice In Assessment* Volume Six | Summer 2011.

Solinger, O. N., Van Olffen, W. & Roe, R. A. (2008). Beyond the Three-Component Model of organizational commitment, *Journal of Applied Psychology*, vol. 93, n°1, p. 70-83.

Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teachers organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–557.

Steijn, B. & Leisink, P. (2006). L'engagement organisationnel du personnel du secteur public néerlandais. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, vol. 72,(2), 195-211.

Stice, E., Ragan, J. & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: differential direction of effects for parent and peer support? *Journal of Abnormal Psychology*, *113*, 155-159.

Streeter, C. L. & Franklin, C. (1992). Defining and Measuring Social Support: Guidelines for Social Work Practitioners, *Research in Social Work Practice*, vol. 2, no 1, p. 81-98.

Sumsion, J. (2004). Early Childhood Teachers' Constructions of their Resilience and Thriving: A Continuing Investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), p. 275-290.

Suutari, V. & Taka, M. (2004). Career anchors of managers with global careers, *The Journal of Management Development,* n° 23, pp. 833.

Sverke, M. & Kuruvilla, S. (1995). A new conceptualization of union commitment: development and test of an integrated theory. *Journal of Organizational Behavior*,Vol. 16, 505532.

Tardif, M. & Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, *3*(3), 78–89.

Tarkka, M. J. & Paunonen, M. (1996). Social support and its impact on mother's experiences of childbirth. *Journal of Advanced Nursing*. 23, 70-75.

Terry, D. J., Mayocchi, L. & Hynes, G. J. (1996). Depressive symptomatology in new mothers : a stress and coping perspective. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 2, 220-231.

Tiberghien-Bovy (ex. Leclercq), V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 11,(2), 87-106.

Tonsing, K. Zimet, G. D. & Tse, S. (2012). Assessing social support among South Asians : the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Asian J Psych*. 2012. 5(2) :164-168.8.2.3.2.3.

Trabelsi, Y. & Le Berre, M. (2009). L'impact des rémunérations perçues sur l'engagement organisationnel tridimensionnel des « knowledge workers ». *Revue de gestion des ressources humaines*, 73,(3), 37-53.

Turcotte, E. (2016). Les méthodes mixtes dans la recherche féministe : enjeux, contraintes et potentialités politiques. *Recherches féministes*, *29*(1), 111–128.

Uzunidis, D. (2007). De la méthode de recherche économique. *Marché et organisations*, 5,(3), 101-106.

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaire psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323-349.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personnality and Social Psychology*, *72*, 1161-1176.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53,159-172.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C. B. & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017.

Valléry, G. & Leduc, S. (2010). Une analyse des emplois de services à destination des personnes âgées : compétences sociales et identité professionnelle des aides à domicile. *Gérontologie et société*, vol. 33 / 135,(4), 213-237.

Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D. & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: Studies of Reliability and Validity, *American Journal of Community Psychology*, vol. 14, p. 195-219.

Vaux, A., Riedel, S. & Stewart, D. (1987). Modes of Social Support: The Social Support Behaviours (SS-B) Scale, *American journal of Community Psychology*, n° 15, p. 209-237.

Vayre, E. & al., (2007). Spécificité et rôle des rapports à autrui dans les conduites de formation d'étudiants en situations de e-learning. L'exemple des dispositifs universitaires français, *Distances et savoirs* 2007/2 (Vol. 5), p. 177-200.

Vayre, E., Vonthron, A-M. & Vannereau, J. (2014). Effets des motifs d'entrée, des croyances d'efficacité personnelle et de l'engagement en formation sur le maintien, l'échec et la réussite des étudiants en situation de e-learning, *L'orientation scolaire et professionnelle* 43/3, URL : http://journals.openedition.org/osp/4402.

Vermeersch, S. (2004). Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole, *Revue française de sociologie*, 4 Vol. 45, p. 681-710.

Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F. & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1 | 2009. URL : http://osp.revues.org/1829.

Vézina, J. (2010). La position subjective des personnes qui s'engagent dans l'action militante : Résultat d'une enquête faite au Canada. *Théologiques*, *18*(1), 163–185.

Viaud, J. (2000). Principes organisateurs et représentations sociales de l'économie : genèse et dynamique. *Revue internationale de psychologie sociale*, 12(2), 79-105.

Viaud, J. (2003). Positions sociales et représentations : contribution d'un cas de mobilité sociale ascendante à l'étude des dynamiques représentationnelles. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 58, 39-49.

Viaud, R. & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire, *revue canadienne de l'éducation* 25, 1 (2000) : 16–26.

Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress : a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *54*, 314-344.

Vonthron, A-M., Lagabrielle, C. & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux, *L'orientation scolaire et professionnelle*. URL : http://osp.revues.org/1481.

Wallace, J. (2005). Job stress, depression and work-to-family conflict. A test of the Strain and Buffer Hypotheses, *Industrial Relations*, vol.60, n°3, p. 510- 568.

Wang, M. T., Willett, J. B. & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, *49*(4), 465-480.

Wayne, S. J., Shore, L. M. & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: a social exchange perspective. *Academy of Management Journal, 40(1)*, 82-111.

Webb, T. L. & Sheeran, P. (2005). Integrating concepts of goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology,* 35, 69-96.

Weiss, R. S. (1998). A Taxonomy of Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, no 15, p. 671-683.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1989). High risk children in youth adulthood : A longitudinal study from birth to 32 years, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 59, p. 71-81.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values : a theoretical analysis. *Developmental Review, 12,* 265–310.

Willis, D. (1993). Academic involvement at University. *Higher education, 25*(2), 133-150.

Wittorsky, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 28, n° 1, 13 p.

Wolff, M., Burkhardt, J. & de la Garza, C. (2005). Analyse exploratoire de « points de vue » : une contribution pour outiller les processus de conception. *Le travail humain*, vol. 68,(3), 253-286.

Yoda, L. (2010). Traduction et plurilinguisme au Burkina Faso. *Hermès, La Revue*, 56,(1), 35-42.

Zgoulli, S. & Swalhi, A. (2016). L'employabilité par les compétences contribue-t-elle à favoriser l'identité de carrière ? *Question(s) de management*, 14,(3), 121-132.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Communications dans un congrès

Aldebert, B. & Rouzies, A. (2011). L'utilisation des méthodes mixtes dans la recherche française en stratégie : constats et pistes d'amélioration, 20ème colloque de l'AIMS, 6 au 9 juin, Nantes.

Alnıaçık, Ü., Alnıaçık, E., Akçin, K. & Erat, S. (2012). Relationships between career motivation, affective commitment and job satisfaction,8th International Strategic Management Conference, doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.1011.

Bédard, D., Boutin, N., Côté, D. J., Dalle, D., Lison, C., Lefebvre, N. & Lachiver, G. (2008). Validation d'un modèle prédisant l'engagement et la persévérance en contexte innovant. Actes du 5e Colloque QPES. Brest, France :

Bonin, S., Bujold, J. & Chenard, P. (2004). De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite. Actes du colloque ACPRI/CIRPA, 25 octobre, 24

Brassard, A., Brault-Labbé, A. & Gasparetto, C. (2011). Validation préliminaire du Questionnaire multimodal d'engagement conjugal (QMEC). Communication présentée au 33e congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Québec, Québec.

Courbet, D., Bernard, F., Joule, R-V. & Halimi-Falkowicz, S. (2009). Communication numérique engageante et protection de l'environnement : effets immédiats et différés sur les comportements, l'attitude et la mémorisation. 3ème Colloque International Psychologie Sociale et Communication, 22-24 juin, Tarbes (France).

Dumas, M. Alis, D. & Campoy, E. (2004). L'apport des méthodes d'équations structurelles dans les études longitudinales d'analyse du changement attitudinal. Le cas de l'implication organisationnelle affective et de la perception du soutien organisationnel dans un contexte de changement du temps de travail. Actes AGRH, 2004.

Fenouillet, F., Heutte, J. & Vallerand, R. J. (2015). Validation of the Adult Education Motivation Scale, Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA), Orlando, Florida, USA. 25-28 juin.

Reinert, M. (2000). La tresse du sens et la méthode « Alceste ». Application aux « Rêveries du promeneur solitaire », JADT, Lausanne.

Ruiller, C. (2007). Construction d'une échelle de la perception du soutien social : premiers résultats d'une étude de cas sur un centre hospitalier., XVIIIe Congrès de l'AGRH, Sep 2007, Fribourg, Suisse. 23 p.

Ruiller, C. (2008). Le soutien social au travail : conceptualisation, mesure et influence sur l'épuisement professionnel et l'implication organisationnelle : l'étude d'un cas hospitalier. Thèse de doctorat, Université de Rennes 1.

Sawicki, F. & Simeant, J. (2006). La sociologie de l'engagement militant : un champ de recherches à décloisonner. Introduction du colloque international, Lille, juin 2006.

Tinto, V. (2003). Promoting Student Retention Through Classroom Practice. Presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. An International Conference of European Access Network and the Institute for Access Studies au Staffordshire University, Amsterdam, 7 p.

Wuidar, D., Stinglhamber, F. & Hanin, D. (2009). L'impact du support organisationnel perçu et de l'interaction travail-famille sur le stress des policiers, Papier présenté au XXème Congrès annuel de l'Association francophone de Gestion des Ressources humaines (AGRH), Toulouse, 9-11 septembre 2009.

SITES WEB CONSULTES

http://bayiri.com/, consulté le 15 08 2016 à 00h 12

http://donnees.banquemondiale.org/, consulté le 22 décembre 2017

http://lesechosdufaso.net/, consulté le 13/ 08/ 2016

http://m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/, consulté le 23 /04/2018

http://www.cavi.univ-paris3.fr/, consulté le 12/12/2017

http://www.cedip.equipement.gouv.fr/, consulté le 12/08/2016

http://www.cnrtl.fr/, consulté le 12/01/2014

http://www.cns.bf/, consulté le 09/11/2014

http://www.consulatburkinaparis.org/, consulté le 13/08/2016

http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/, consulté le 08/10/ 2017

http://www.fonction-publique.gov.bf/, consulté le 13/02/2017

http://www.ilo.org/, consulté le 11/10/2017

http://www.insd.bf/, consulté le 14 /08/2016

http://www.lefaso.net/, consulté le 30/11/2015

http://www.persee.fr/, consulté le 22/11/2016

http://www.sencampus.com/, consulté le 15/08/2016

http://www.un.org/africarenewal/, consulté le 10/01/2017

http://www.universalis.fr/encyclopedie, consulté le 21 mai 2014

http://www11.hrsdc.gc.ca/, consulté le 22/03/2016

https://mastersociologie.hypotheses.org/, consulté le 13/032018

https://www.cadredesante.com/, consulté le 05/05/2017

https://www.uneca.org/fr/, consulté le 11/01/2018

www.cirpa-acpri.ca/, consulté le 11/01/2017

ANNEXES

Annexe 1 : Le guide d'entretien final de l'étude qualitative

Bonjour, Madame/Monsieur, nous vous remercions d'avoir accepté de vous entretenir avec nous.
Cet entretien fait partie d'un projet de recherche doctorale.
Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, l'essentiel est de donner votre opinion, ce que vous pensez réellement sur les différentes questions.
Nous souhaitons enregistrer cet entretien pour une retranscription et un traitement pour une meilleure compréhension des différents sujets.
En acceptez-vous le principe ?
Les informations issues de cet entretien sont anonymes, confidentielles et seront utilisées de manière anonyme, et uniquement à des fins de recherche.

Rubrique 1 : dimensions de l'engagement psychologique en formation

Engagement affectif

Q1 : Que pensez-vous de l'ensemble des activités que vous avez mené dans votre formation ?
Q2 : Quelles appréciations portez-vous sur les contenus de formation qui vous sont proposés ?
Q3 : A cette étape de votre parcours, estimez-vous que cette formation était vraiment nécessaire ?
Q4 : Quelles sont vos relations avec les autres parties prenantes (les étudiants, les formateurs, l'administration) participant à la formation ?

Engagement cognitif

Q5 : Estimez-vous que votre engagement en formation implique aussi bien des aspects positifs que des aspects négatifs. ... lesquels ?
Q6 : Estimez-vous qu'être en formation peut soulever des difficultés sociales et professionnelles ?
Q7 : Personnellement quelles sont les difficultés que vous rencontrez par le fait d'être engagé en formation ?
Q8 : Votre formation nécessite-t-elle des sacrifices financiers, sociaux, amicaux ou des efforts particuliers ?

Engagement comportemental

Q9 : La formation influence-t-elle l'organisation de vos activités quotidiennes ?
Q10 : Est-ce qu'il vous arrive de vous sentir déborder par la formation ?
Q11 : Avec les efforts qu'exige votre formation, vous arrive-t-il d'avoir envie d'abandonner, de baisser les bras ?
Q12 : Comment faites-vous pour faire face et résister aux difficultés liées à cette formation ?

Rubrique 2: motivations de formation

Q13 : Que pensez-vous du fait que les travailleurs et salarié(es), hommes et femmes confondus s'engagent en formation ?
Q14 : Personnellement, qu'est-ce qui vous a poussé à vous engager en formation ?
Q15 : Avez-vous des objectifs en vous engageant dans cette formation ?

Rubrique 3: soutiens sociaux et organisationnels perçus

Q16 : Quelles ont été les réactions de votre entourage personnel (famille, ami(e)s et proches) concernant votre engagement en formation ?
Q17 : Bénéficiez-vous d'un soutien (matériel, financier, social, moral) de votre entourage personnel (familial, amical et proche) pour votre engagement en formation ?
Q18 : Que pensent votre entreprise, votre hiérarchie et vos collègues de travail de votre engagement en formation ?
Q19 : Bénéficiez-vous d'un soutien quelconque (matériel, financier, social, moral) au sein de votre organisation pour votre engagement en formation ?

Notre entretien arrive à son terme, … auriez-vous des commentaires à faire sur l'ensemble de notre entretien ?
Nous vous remercions sincèrement pour le temps que vous y avez consacré.
Avant de nous quitter, pourriez-vous nous donner quelques informations complémentaires sous le couvert de l'anonymat ?

Faites une croix sur la case qui convient.

1	Vous êtes : Une femme ☐ ou Un homme ☐
2	A quel niveau êtes-vous inscrit(e) en formation ? Licence ☐ Master 1 ☐ Master 2 ☐ Doctorat ☐
3	Quel est votre établissement de formation ? …….…….…….
4	Quel est votre filière de formation ?……..
5	Qui finance votre formation ? (Plusieurs réponses possibles) ? : Vous-même ☐ Votre entreprise ☐ Votre famille ☐ Autres (précisez)……☐…….
6	Depuis combien d'années êtes-vous en formation ?.....ans
7	Qui est votre employeur actuel ? : une entreprise publique ☐ une entreprise privée ☐ vous-même ☐ autres (précisez)……..
8	Quelle est votre catégorie socio professionnelle actuelle : Cadre ☐ Agent de maîtrise ☐ Agent d'exécution ☐
9	Depuis combien d'années travaillez-vous depuis votre premier emploi (CDD, CDI, intérim, autres) ?.....
10	Avez-vous déjà changé d'entreprise depuis votre premier emploi (CDD, CDI, intérim, autres) ? Oui ☐ non ☐
11	Si « oui » à la question précédente, combien de fois avez-vous changé d'entreprise ?.....
12	Avez-vous déjà changé de poste de travail depuis votre premier emploi ? Oui ☐ Non ☐
13	Si « oui » à la question précédente, combien de fois avez-vous changé de poste de travail ? …….

14	Quel est votre âge :…… ans
15	Combien de collègues avez-vous sur votre lieu de travail ?
16	Quelle est votre situation matrimoniale ?…….
17	Combien d'enfants avez en charge (direct ou indirectement) ?

Merci de vérifier que vous n'avez pas oublié de donner une réponse.

Annexe 2 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 1 de la dimension affective

Unité textuelle n° 41 Khi2 = 24 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « monde lexical » affectif)
comme tout le (monde) est adulte, tout le (monde) sait pourquoi il est la, (l) (ambiance) en (classe) est (bonne) (entre) nous, les (etudiants) ont presque (tous) les (numeros) les uns des (autres),

Unité textuelle n° 42 Khi2 = 23 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « monde lexical » affectif)
on peut (appeler) les (camarades) (quand) on ne comprend (pas) (quelque-chose) (ou) (lorsqu) on s est (absente), donc, les (relations) (sont) (bonnes) (entre) (etudiants) (et) (avec) les (enseignants).

Unité textuelle n° 54 Khi2 = 22 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » affectif)
dans (l) (ensemble), nous (avons) de (bonnes) (relations) (entre) nous (etudiants) (et) (aussi) (avec) les (enseignants), je suis (satisfaite), il (n) y a rien a (dire) de mauvais de ce (cote) la, il-y-a beaucoup qui font le (meme) metier que moi,

Unité textuelle n° 46 Khi2 = 19 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et affectif)
les (etudiants) (travaillent) (ensemble) (quand) c est necessaire, moi j ai les (numeros) les uns des (autres), donc, je trouve que les (relations) (sont) (bonnes) (entre) (etudiants) (et) (avec) les (enseignants).

Unité textuelle n° 69 Khi2 = 17 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
J ai de (bonnes) (relations) (avec) (tous) les (autres) (etudiants), de ce (cote) la ca va vraiment, on est trop (amis) (meme), donc on (travaille) (ensemble) pour les devoirs de (groupe) (et) les exercices qu on nous (donne) a faire.

Unité textuelle n° 8 Khi2 = 15 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée au « monde lexical » affectif et comportemental)
je veux (dire) que nous (avons) une (bonne) (relation) parce qu' (en-dehors) de la formation, (en-dehors) de l' ecole on (travaille) un peu (ensemble) (avec) les (etudiants) comme (avec) les formateurs (et) (avec) l' universite.

Unité textuelle n° 22 Khi2 = 15 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
au debut comme (souvent), les (relations) (sont) froides mais maintenant on (se) (connait) (et) les (gens) (participent) bien en (classe) (sans) retenue (et) naturellement les (relations) (sont) (bonnes) (entre) nous (et) ca permet de bien (travailler) (ensemble).

Unité textuelle n° 29 Khi2 = 15 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
au debut comme (souvent), les (relations) (sont) froides mais maintenant on (se) (connait) (et) les (gens) (participent) bien en (classe) (sans) retenue (et) naturellement les (relations) (sont) (bonnes) (entre) nous (et) ca permet de bien (travailler) (ensemble).

Unité textuelle n° 107 Khi2 = 15 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
j ai de (bonnes) (relations) (avec) mes (camarades) (etudiants) (et) les (enseignants), je suis (satisfaite), il faut (dire) que c est (meme) un de mes (camarades) qui est la (egalement) qui m a (finalement) decide a me lancer cette annee.

Unité textuelle n° 197 Khi2 = 15 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
mais dans (l) (ensemble) on peut (dire) que les choses (sont) positives parce-que je (n) ai jamais (eu) de (problemes) (avec) quelqu un. (meme) (avec) (l) (administration), ni (avec) les (ami(e)s) (etudiantes) de la formation (egalement). (avec) les (etudiants), on (travaille) en (groupe) pour (certains) exercices que les professeurs (donnent) (et) j ai (souvent) change de (groupe) pour ne (pas) etre toujours (avec) les memes.

Unité textuelle n° 175 Khi2 = 14 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
dans (l) (ensemble), j ai de (bonnes) (relations) (avec) les parties prenantes. je peux (dire) que je (n) ai (pas) (eu) de difficultes majeures (avec) un (enseignant). des incomprehensions (peut-etre). (avec) les (etudiants),

a part les (debats) qui nous (amenent) a (se) tirailler, toute chose normale, il (n) y a (pas) (eu) de (probleme) (entre) nous.

Unité textuelle n° 149 Khi2 = 13 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » affectif)
les (relations) (sont) (bonnes), (avec) les (camarades) de (classe), je-pense que y a aucun (probleme). il- ily-a (certains) que je (connaissais) (meme) avant la formation, le (monde) est petit (et) c est interessant de (se) retrouver dans la formation.

Unité textuelle n° 94 Khi2 = 12 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et sociorelationnel)
les (enseignants) (sont) sympas (et) (l) (ambiance) est (bonne) (aussi) (entre) nous.

Unité textuelle n° 166 Khi2 = 12 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée au « monde lexical » comportemental)
(avec) les (etudiants), nous (travaillons) (ensembles) (lorsque) les (enseignants) nous (donnent) des exercices a faire en (groupe) (ou) bien encore (lorsqu) il-y-a des discussions sur (certains) aspects d un cours.

Unité textuelle n° 188 Khi2 = 12 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » affectif)
(lui) (dire) merci parce qu il-y-a (eu) beaucoup de convivialites (et) surtout un respect mutuel (entre) (lui) (enseignant) (et) nous (et) (tous) ceux qui (travaillent) ici.

Unité textuelle n° 9 Khi2 = 11 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée au « monde lexical » affectif)
il m' arrive (meme) d' (appeler) (certains) (enseignants) (lorsqu') il-y-a (quelque-chose) que je ne comprends pas donc pour cela je suis tres (satisfaite), (nos) (relations) (sont) (bonnes).

Unité textuelle n° 37 Khi2 = 11 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
donc chacun fait (l) effort pour-que (l) (ambiance) soit (bonne) (et) ca (se) passe tres bien en (classe) (et) (en-dehors) (aussi). ca (se) passe bien (aussi) (avec) (l) (administration).

Unité textuelle n° 61 Khi2 = 11 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
J ai des (bonnes) (relations) (avec) les (autres) (etudiants). parfois (meme) on prend un verre (ensemble)dans un maquis a-cote de (l) universite. on fait (aussi) des travaux de (groupe) (ensemble) (avec) (certains). normalement tout le (monde) a le (numero) de telephone des (autres) en-cas de besoin.

Unité textuelle n° 88 Khi2 = 11 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
(entre) (etudiants), nous (avons) de (bonnes) (relations) de (travail) (et) certaines personnes (se) (connaissaient) bien avant la formation. nous (sommes) (aussi) (obliges) de (travailler) (ensemble) pour (avancer) puisque beaucoup d exercices (se) font en (groupe), (tous) les (enseignants) (sont) des docteurs (ou) des doctorants donc ca (donne) une idee de la qualite du corps professoral.

Unité textuelle n° 185 Khi2 = 9 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » affectif)
(quand) j ai 05 minutes de retard, il-y-a toujours 2 (ou) 3 (camarades) de (classe), (sans) (se) concerter, qui m (appellent) (ou) bien m envoient des messages pour (dire) on espere que tout va bien (koro),

Annexe 3 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 2 de la dimension affective

Unité textuelle n° 96 Khi2 = 20 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée au « monde lexical » affectif)
ca (correspond) (bien), (parce) (qu) il-y-a des (personnes) (avant) moi (qui) (ont) (fait) (cette) meme (formation) et (qui) (ont) pu avoir les (concours) (professionnels) facilement, donc, je-pense (que) ca (va).

Unité textuelle n° 60 Khi2 = 19 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée au « monde lexical » affectif)
(C) (est) (cette) (formation) (qui) (correspond) le (mieux) a (mon) profil et a mes envies de (connaissances). il n (est) pas possible de (rester) au meme poste sans (evolution) (professionnelle) et sans (formation) pendant (toute) sa (carriere), donc, il fallait renouveler mes competences pour (permettre) (d) (evoluer) (vers) les postes superieurs.

Unité textuelle n° 28 Khi2 = 13 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée au « monde lexical » affectif)
(oui), (si) on (est) la c (est) (que) (cette) (formation) (etait) vraiment (necessaire) (sinon) ca se voit tout-Tout de- suite et on s ennuierait, (ce-qui) n (est) pas le (cas). avec (cette) (formation), je-pense (que) ca (va) (me) (permettre) de (progresser) dans (mon) (parcours) (professionnel), c (est) aussi une des raisons (qui) (m) (ont) pousse a le faire parce-que ca (facilite) l (evolution) (professionnelle).

Unité textuelle n° 130 Khi2 = 12 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée au « monde lexical » affectif)
(oui), comme je vous l (ai) dit, (bien) sur, (sinon) comment (j) aurai (fait) seulement avec (mon) (bac), donc (cette) (formation) et (tout) (ce-que) (j) (ai) (avant) en (etait) (necessaire).

Unité textuelle n° 44 Khi2 = 11 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée au « monde lexical » affectif)
je-pense (que) (j) (ai) vraiment (bien) (fait) de (m) (inscrire). je ne (sais) pas (si) je (suis) (bien) placee pour vraiment (apprecier) (toute) la (formation), mais moi, je (suis) (contente) (d) etre la.

Unité textuelle n° 129 Khi2 = 11 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
je ne (suis) pas du (tout) en (retard), il-y-a beaucoup (d) autres (qui) n (ont) meme pas (fait) la moitie du (parcours) (que) (j) (ai) (fait), ca c (est) la (formation) (qui) (m) (aide) a avancer.

Unité textuelle n° 45 Khi2 = 10 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
de la place ou je (suis), (j) (apprecie) (positivement) (toute) la (formation), (depuis) ma premiere annee (d) inscription. (oui), (bien) sur la (formation) (etait) (necessaire), je (me) (suis) renseignee (avant) de (m) (inscrire) avec des enseignants et des (professionnels) (qui) (m) (ont) tous dit (que) (cette) (formation) (convenait), donc je n (ai) pas hesite.

Unité textuelle n° 23 Khi2 = 9 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée au « monde lexical » affectif)
avec les profs, ca se (passent) (bien) aussi, donc on a la tete libre pour (bien) (suivre) (notre) (formation).

Unité textuelle n° 30 Khi2 = 9 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
avec les profs, ca se (passent) (bien) aussi, donc on a la tete libre pour (bien) (suivre) (notre) (formation).

Unité textuelle n° 52 Khi2 = 9 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
(tout) ca (va) (me) faire (evoluer) dans (mon) travail et dans la reussite des (concours) internes de la fonction publique. (oui), (si) (j) (ai) (choisi) de faire (cette) (formation) c (est) parce-que je (savais) (que) c (etait) (necessaire), (que) ca pouvait (m) aider dans (mon) metier et dans les (concours) (professionnels) pour etre rapidement reclasser et (puis) ca (me) (permet) (d) etre plus (professionnel).

Unité textuelle n° 81 Khi2 = 9 Individu n° 12 S_12 Sexe_M Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
on peut analyser une situation (ailleurs) (puisque) (ce) sont les (memes) outils et paradigmes (qu) il faut appliquer aux differents (cas) specifiques. personnellement, je (sais) (que) la (formation) (etait) (necessaire), je ne pouvais pas ne pas la faire, ca (fait) un moment (que) je (pensais) a ca, donc je ne pouvais plus reculer (si) je veux pas prendre du (retard) dans (mon) (evolution) (professionnelle).

Unité textuelle n° 25 Khi2 = 8 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
la (formation) (est) tres pratique, c est-ce-que je recherchais. J (ai) des (connaissances) (qui) (ont) déjà (fait)(cette) (formation), il n y a pas trente six mille (formations) de (cette) (qualite) au (burkina) proche- de chez moi, donc c (est) une opportunite a saisir et le diplome (est) (reconnu) officiellement.

Unité textuelle n° 58 Khi2 = 8 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée au « monde lexical » cognitif)
c (est) (que) dans le public c (est) plus difficile mais la (qualite) (est) meilleure et il-y-a la reconnaissance (qui) (va) avec (ce-qui) n (est) pas le (cas) dans tous les (prives).

Unité textuelle n° 67 Khi2 = 8 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » cognitif)
(si) on n a pas le (temps), (ce) n (est) pas la (peine) de (venir) perdre son (temps) dans (cette) (formation). (oui), (cette) (formation) (etait) vraiment (necessaire), avec (cette) (formation), je (me) rends compte (que) (mon) horizon de (connaissances) grandit, ca aura forcement une influence sur (mon) (parcours) (professionnel), (Cognitif)

Unité textuelle n° 90 Khi2 = 8 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » cognitif)
certains anciens (d) (ici) sont meme (aller) en europe pour poursuivre leur (formation), donc, c (est) une bonne (formation). comme je le disais c (est) une bonne (formation) (qui) (permet) (d) (evoluer) meme a l exterieure du pays.

Unité textuelle n° 91 Khi2 = 8 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)
(cette) (formation) (me) (permet) de poursuivre ma (formation) (que) (j) (avais) suspendue pour urgence (professionnelle) et economique. maintenant comme ca (va) un peu, je reviens pour (aller) au-bout du cycle, c (est) une bonne (formation) et (me) (permettra) (d) (evoluer) plus facilement de (mon) secteur (d) activites.

Unité textuelle n° 104 Khi2 = 8 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et cognitif)
(ce) contenu la (me) (convient) tres (bien), c (est) (positif). je vois (mon) metier sous un nouveau jour. (aller) en (formation) (aide) (de-toute-facon) dans (mon) metier et dans les (concours) (professionnels).

Unité textuelle n° 106 Khi2 = 8 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)
tu ne peux pas (rester) en arriere (sinon) c (est) (ta) fierte (qui) sera en jeu et (puis) eux ils (vont) etre (mieux) (payer) et toi tu (restes) en-bas de l echelle, (ce) n (est) pas evident de fonctionner comme ca donc, la (formation) (vaut) la (peine) moi,

Unité textuelle n° 139 Khi2 = 8 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)
(j) (ai) (cette) satisfaction morale, (d) etre (passee) (d) un point A a un point B (positivement) en (ce-qui) concerne les (connaissances). J (ai) acquis beaucoup de (connaissances), je (sais) (que) je ne (suis) plus la meme (que) quand J (ai) commence la (formation).

Unité textuelle n° 160 Khi2 = 8 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, comportemental et cognitif)
(oui)! lorsque (j) (ai) decide de (venir) a (cette) (formation), je (me) (suis) dit (que) (rien) ne peut (m) empecher de profiter de (cette) occasion la, de (m) (inscrire) (ici), meme (si) ca ne (me) (convient) pas tout-a-fait, je (vais) y tirer un profit. (Affectif, comportemental et cognitif)

Annexe 4 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 3 de la dimension affective

Unité textuelle n° 155 Khi2 = 27 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » compotemental)
(pour) (moi) les (activites) dans le cadre d une formation (s) articulent autour de la (recherche), des (lectures), des investigations (sur) le (net), des (devoirs) et (exposes) a (faire) et (exercices) et (parfois) meme des sorties de terrain, voila.

Unité textuelle n° 84 Khi2 = 18 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental, cognitif et affectif)
comme (c) est une formation (toutes) les (activites) tournent autour des cours, des (livres) des (recherches) (sur) le (net) des (devoirs) a (faire), des (lectures), (exposes), etc. donc (c) est interessant (pour) se former correctement de bien (faire) tout ca. et (c) est une formation diplomante donc (c) est (tres) serieux sans oublier qu il-y-a un memoire a produire a la fin.

Unité textuelle n° 124 Khi2 = 16 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et cognitif)
J aime bien (toutes) les (activites) de la formation, (il) (faut) (etre) aux cours, (c) est la partie la (plus) (difficile) avec le boulot ou (on) ne peut pas (s) absenter, (difficiles) aussi les (lectures) a (faire) et (parfois) les (documents) a (trouver) (en) (bibliotheques).

Unité textuelle n° 65 Khi2 = 14 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
(pour) les (activites) le (plus) important ce sont les cours et les (lectures) et (exercices) a (faire) (pour) (etre) (toujours) au niveau d avancement des cours, (mais) souvent ce n est pas simple, (difficile) quoi!

Unité textuelle n° 118 Khi2 = 14 Individu n° 18 S_18 Sexe_M Age_40 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
(pour) les (activites) (c) est (surtout) de la (recherche) (sur) le (net), de la (lecture) de (documents) photocopies que (nous) partageons souvent entre (nous) etudiants. je n ai pas (vraiment) de (livres), ca coute (cher) et (il) n (y) (en) a pas (toujours) dans les librairies. il-y-a aussi les cours tous les jours, ce n est pas facile avec le boulot.

Unité textuelle n° 126 Khi2 = 14 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental)
donc (c) est (surtout) (sur) le (net) que (nous) (faisons) les (recherches) de (documents), quand un d entre (nous) (trouve) un (bon) doc, (il) le partage avec les autres (c) est comme ca qu (on) fonctionne, (parfois) avec les photocopies aussi.

Unité textuelle n° 145 Khi2 = 14 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
donc (pour) (moi) ce sont les (livres) (mais) aussi le (net) ou (on) peut (trouver) des choses si (on) a le temps et une bonne connexion. dans l ensemble, (c) est (bon), j ai de bonnes (impressions) (mais) (on) manque souvent de temps (pour) tout (faire) (mais) a (part) ca (c) est (vraiment) formateur.

Unité textuelle n° 152 Khi2 = 14 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
(vraiment), (on) (voudrait) (etre) (plus) proche-d eux (pour) (comprendre) beaucoup de choses et d (avoir) beaucoup d appui dont (nous) attendons de leur (part) (pour) nos (recherches) et les productions que (nous) devons (faire).

Unité textuelle n° 79 Khi2 = 10 Individu n° 12 S_12 Sexe_M Age_48 (affectée au « monde lexical » affectif)
ce-que je peux dire de la formation (c) est d abord (sur) le contenu, ca me convient. (pour) bien (faire) les (activites) de (recherche) (il) (faut) du temps et de la documentation, (mais) (nous) n avons pas assez de (livres) et souvent aussi le (net) ne fonctionne pas bien, donc (c) est (difficile), a (part) ca la formation me va (tres) bien.

Unité textuelle n° 102 Khi2 = 10 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental, cognitif et affectif)

(nous) menons des (activites) de documentation, (lecture) et (recherches), la formation est (vraiment) bien (mais) (parfois) au debut des modules, je ne (comprends) pas (toujours) tout. J aime les (travaux) de (recherches) (personnelles), les (exercices) de groupes. donc, j aime globalement tout ce qu (on) (nous) apporte.

Unité textuelle n° 144 Khi2 = 9 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » comportemental)
mes (impressions) (sur) l ensemble des (activites) liees a la formation, je ne sais pas, (pour) (moi), (c) est la participation aux cours, (faire) les (devoirs) et les (recherches) (pour) les enseignements qu (on) recoit par-exemple.

Unité textuelle n° 32 Khi2 = 8 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental, cognitif et affectif)
je (veux) le (faire) vite et bien (pour-que) la confiance qu (on) m a accordee soit maintenue les contenus de formations sont bons (mais) (il) (faut) completer avec les (lectures) (en) (bibliotheque) (mais) (vraiment) (nous) les professionnelles,

Unité textuelle n° 33 Khi2 = 8 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(on) n a pas le temps d aller (en) (bibliotheque). (il) (faut) acheter les (livres) (s) (il) (y) (en) a parce-que quand (on) (en) (trouve) (c) est (vraiment) (cher) (mais) de temps (en) temps tu sers la ceinture. (Cognitif/comportemental)

Unité textuelle n° 10 Khi2 = 7 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
comme (il) (y) (avait) beaucoup de nouvelles choses (pour) (moi), ca fait que je devais chercher plus-de choses (pour) (comprendre) les cours et (faire) les (exposes) et les (recherches) que professeurs (nous) (demandaient).

Unité textuelle n° 71 Khi2 = 7 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
mon appreciation, (c) est que la formation est bien (mais) (je-pense) que je n (arrive) pas a (faire) (toutes) les (recherches) qu (on) (nous) (demande) de (faire). (je-pense) que tout ce qu (on) (nous) (demande) de (faire) correspondent reellement a la formation (surtout) les (travaux) de (recherches) (personnelles), les (exercices) de groupes.

Unité textuelle n° 7 Khi2 = 6 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
J ai (vraiment) pris du (plaisir) dedans meme si (par) moments (c) etait (difficile). je me dis, d' une (part) que j' ai appris des choses que je ne connaissais pas et d' autre (part) l' (universite) peut mieux (faire) (pour) qu' (on) apprenne (plus), donc du coup, je me dis que la formation (en) valait la peine.

Unité textuelle n° 202 Khi2 = 6 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
ils (nous) accompagnent beaucoup, (nous) les professionnels, ils sont (tres) comprehensifs. je peux dire (sur) (toutes) les (activites) qui accompagnent la formation, (on) (nous) fait (faire) beaucoup de (recherches) et ca (deja) (c) est (tres) bien (pour) (moi) qui n avais pas pu (faire) (vraiment) de la (recherche). (Affectif et comportemental)

Unité textuelle n° 216 Khi2 = 6 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
la majorite des etudiants sont des professionnels et les enseignants, ils sont (tres) comprehensifs et serieux, ils savent que (c) est (plus) (difficile) (pour) (nous) les professionnels. le fait de se remettre a la (recherche) documentaire, la (methodologie) de (recherche) et de redaction, les (lectures), tout ca, (c) etait (vraiment) dur au (depart), (mais) (on) (y) (arrive).

Unité textuelle n° 229 Khi2 = 6 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)

(mais), (on) (comprend), (c) est la rigueur (universitaire) qui est (toujours) mise (en) avant. (mais) comme le disait quelqu un, (on) a beau (trouve) que l (universite) est bizarre, (mais) (c) est quand-meme le meilleur temple du savoir ici, et (on) fait avec.

Unité textuelle n° 18 Khi2 = 5 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et cognitif)
(je-pense) que je suis beaucoup (plus) (sur) de (moi) meme et je sais que (c) est-ce-que je (veux). (mais) je me dis que les conditions (pour) (faire) la formation sont (difficiles).

Annexe 5 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 4 de la dimension affective

Unité textuelle n° 3 Khi2 = 23 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et cognitif)
sur les (contenus) de (ma) formation, (je) (dirai) que (c'-est) insuffisant, voyant que (c'-est) un (master) 2, (je) me (disais) peut-etre qu' on (pouvait) peut-etre (apprendre) d' autres (choses). moi (je) (voyais) (plutot) la (pratique) que les (cours) litteraires. (donc), (je) ne sais pas si l' universite (pouvait) peut-etre revoir le (programme) en ameliorant un peu avec d' autres (matieres) ou bien d' autres formations (pratiques).

Unité textuelle n° 26 Khi2 = 15 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée au « monde lexical » cognitif)
nous avons (recu) le (programme) de formation au debut mais j ai deja oublie tout ce qu (il-y-a) dedans et sur les (differents) (modules), le (programme) est lourd et il faut bosser (a) flux tendu, si (tu) (attends) des jours pour revoir (tes) (cours),

Unité textuelle n° 135 Khi2 = 14 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » affectif)
(J) ai (beaucoup) (appris) aussi sur le (contenu) des (cours), (je) n imaginais pas que pour la communication il faillait aborder tous (ces) (modules) (dans) tous (ces) domaines : economie, (droit), psychologie, histoire des relations internationales, (etc).

Unité textuelle n° 170 Khi2 = 13 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(donc), j ai (beaucoup) (a) (apprendre), (je) dormais tard tres souvent pour lire et au-fur-et-a-mesure avec les lectures surtout et la bibliographie des (differents) (cours) (je) suis arrivee (a) me (mettre) (dans) le bain.

Unité textuelle n° 85 Khi2 = 12 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)
cette formation nous oblige (a) reviser, analyser nos croyances et (pratiques) professionnelles, ce-qui est une bonne (chose), c est aussi pour (ca) qu on est la. jusqu a-present tout ce-que nous avons (vu) est (interessant), (je) suppose que ceux qui ont fait le (programme) ont fait en sorte que ce (soit) un vrai (niveau) (master) au (niveau) du (contenu).

Unité textuelle n° 72 Khi2 = 11 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et cognitif)
(donc), j (aime) bien. les (contenus) sont (assez) larges, (il-y-a) du (droit), de la psychologie, de l ethique, deontologie, (etc). (donc) je-pense que tout (ca) est necessaire (dans) les exercices professionnels, c est pour (ca) qu on les (mis) (dans) le (programme).

Unité textuelle n° 213 Khi2 = 10 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(J) anticipe, j essaie de (voir) avec eux, (comment) (ca) (fonctionne), les (professeurs), (comment) ils sont, qu (est-ce) qu ils (attendent) de nous, (dans) quels domaines (est-ce-que) (je) dois orienter mes recherches.

Unité textuelle n° 19 Khi2 = 9 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif, affectif et comportemental)
on n (a) pas de livres ni de bibliotheques et la connexion ne (fonctionne) pas toujours. sur les (contenus) de (ma) formation, (je) (dirai) que (c'-est) bien. moi (je) (voyais) (ca) (plutot) (pratique) avec (beaucoup) d exercices (pratiques) (a) chaque fois, comme c est une formation professionnelle, (donc), pour moi il faut revoir le (programme) avec des (matieres) (pratiques).

Unité textuelle n° 53 Khi2 = 9 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
de-toute-facon on est oblige de se (former) (donc) il faut choisir une formation (interessante) pour le plaisir et pour evoluer (dans) (son) (metier). on ne (peut) pas rentrer avec un (niveau) et aller (a) la retraite avec ce meme (niveau), il faut se (former) et pour le moment j (aime) ce-que j (apprends).

Unité textuelle n° 159 Khi2 = 9 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et cognitif)
(donc) (je) ne (vois) pas ce-qui (pourrait) me decevoir (dans) ce (cadre) la ici, (parce-que) meme si on n arrive pas etre (a) la hauteur, on (apprend) toujours des autres et de ses echecs.

Unité textuelle n° 12 Khi2 = 8 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et cognitif)
(J) (aime) vraiment ce-qui est propose, (il-y-a) (beaucoup) de (modules) comme (je) l ai (dit) et (ca) correspond (a) une vision (differente) d une meme question, (donc), (je) me rends compte que les (choses) ne sont pas toujours simples,

Unité textuelle n° 62 Khi2 = 8 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif)
avec les enseignants (ca) se passe bien, meme si (je) suis plus attire par (certaines) (matieres) plus que d autres, (je) suis en train de (voir) (comment) (je) vais orienter mon memoire vers (ces) (modules) que j (aime) plus.

Unité textuelle n° 147 Khi2 = 8 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)
comme suggestion, c est suggerer au (niveau) de la formation, plus-de (pratique) que de (theorie). Cela nous encouragerait plus, et cela nous (aiderait) vraiment (a) atteindre certains objectifs. la formation! c est necessaire!

Unité textuelle n° 203 Khi2 = 7 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et affectif)
(parce-que) quand (je) me (formais) (a) l UO, il n y avait pas cette maniere de faire, (donc) j (apprends) (beaucoup). (J) ai (beaucoup) (appris) aussi sur le (contenu) des (cours), par-exemple si (je) (prends) le (cours) du pr XX, c est un (cours) ou il ne donne pas de support comme (ca), on discute (beaucoup), (ca) fait un eveil de conscience, le (cours) avec dr BB, c est la meme (chose).

Unité textuelle n° 103 Khi2 = 6 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée au « monde lexical » affectif)
(il-y-a) (beaucoup) de (choses) qu on nous enseigne, (il-y-a) du (droit), de la psychologie, de l ethique, deontologie, (etc). (donc) je-pense que tout (ca) est necessaire (dans) les exercices professionnels, il faut (beaucoup) de (choses) pour faire un bon professionnel, c est pour (ca) qu on les (mis) (dans) le (programme).

Unité textuelle n° 112 Khi2 = 6 Individu n° 17 S_17 Sexe_F Age_25 (affectée au « monde lexical » cognitif)
moi, (je) fais un (master) recherche et (je) considere que c etait (quand-meme) (pratique) (parce-que) on (a) tendance (a) vouloir l opposer au professionnel suppose avoir des (contenus) (pratiques) ayant moins de (cours) (theoriques).

Unité textuelle n° 138 Khi2 = 6 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » affectif)
mais, oui, le (contenu), c est satisfaisant, meme si j avais d autres attentes aussi qui ne sont pas comblees. oui, merci, je-pense que le bagage que la formation nous donne est vraiment lourd, satisfaisant pour moi, et j apprecie vraiment ce-que j ai (recu) (a) sa juste valeur, (parce-que) (je) sais que j ai (appris) (beaucoup) et que j (aime) vraiment (apprendre),

Unité textuelle n° 180 Khi2 = 6 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
(donc), (je) suis preneur de tout ce-qui est enseigne (parce-que) j (aime) (ca), c est comme si (je) (retrouvais) les justifications (theorique), deontologique, epistemologiques des comportements professionnels. oui, oui, en (fonction) d ou (je) viens, (ma) reponse est categoriquement oui, il me fallait me (former) pour garder mon credit aupres de mes collegues et de la hierarchie,

Unité textuelle n° 207 Khi2 = 6 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)
(ces) (cours) me permettent de comprendre vraiment (beaucoup) de (choses) sur le fonctionnement du monde, des relations internationales, (a) elever mon (niveau) d analyse et de prise de recul. (J) ai (beaucoup) (appris), (je) commence (a) comprendre (comment) le monde (fonctionne), qu (est-ce-que) l afrique (peut) (apporter), moi (je) ne pensais pas (a) tout (ca) avant.

Unité textuelle n° 221 Khi2 = 6 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)

(tu) (peux) avoir telle (option) et (ca) depend de l argumentaire qui va suivre cette (option). C est selon (tes) croyances, (tes) valeurs, (tes) modeles, (etc). que (tu) dois (apporter) tel argument. Y (a) des (cours), quand on va vous parler de (theories) GRH, c est (assez) historique, (ca) suscite le debat, c est (assez) interactif.

Annexe 6 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 1 de la dimension cognitive

Unité textuelle n° 81 Khi2 = 43 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
(oui), (il-y-a) des (aspects) (positifs) dans la formation (parce) (c) (est) (toi) qui a (decide) de t (inscrire), (normalement) tu (sais) pourquoi tu (es) alle la-bas, et tu (apprends) des (choses) qui t (interessent) et cela (peut) permettre de realiser un (projet), et de-toute-facon,

Unité textuelle n° 108 Khi2 = 27 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
les (aspects) (positifs), ca (c) (est) (oui) tout-de-suite (parce) ce sont des (connaissances) (qu) on (acquiert), des (competences) qui se developpent, (etc). on rencontre (d) autres professionnels, ce-qui n (est) pas mal pour echanger sur nos (manieres) (d) exercer notre (metier) et chacun (sait) pourquoi il (est) venu en formation.

Unité textuelle n° 169 Khi2 = 26 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
quand j etais sur place ici (c) etait encore (facile), (mais), avec ouahigouya qui s ajoute, donc, ca (devient) vraiment plus complique. A l universite, la formation c'-est un systeme presentiel et il faut (etre) permanemment la, (normalement) alors (que), bon, de l' autre (cote), mon (emploi) c'-est dans un (projet) (ou) la (presence) (est) comptee par-rapport a la (performance), l evaluation annuelle.

Unité textuelle n° 250 Khi2 = 24 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(oui), j estime (qu) (il-y-a) des (aspects) (positifs), (c) (est) le signe (que) la (personne) a un (projet), quelque-chose qui (est) (important) a ses yeux et (qu) elle va essayer de (reussir) pour (son) (metier), (son) entreprise et (son) propre developpement,

Unité textuelle n° 156 Khi2 = 23 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
quand on (est) en formation aussi (c) (est) pour (apprendre), developper ses (competences) et ca, (c) (est) une bonne (chose) (positive) (puisque) ca permet (d) avancer dans ses (projets). pour le (cote) (negatif), (c) (est) peut-etre la fatigue et il faut s adapter parce-que les enseignants aussi ne sont pas toujours (presents) a-cause des problemes (d) (emploi) du temps.

Unité textuelle n° 261 Khi2 = 23 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif, affectif et comportemental)
L (aspect) (positif), (c) (est) lorsque tu (apprends), tu (acquiers) des (connaissances), tu (es) fiere, tu ne perds pas ton temps parce-que dans la formation, tu comprends l (importance) du temps et l argent (que) tu (investis).

Unité textuelle n° 380 Khi2 = 23 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
il faut (avoir) un ordinateur pour simplifier, ameliorer un peu le travail, (mais) quand tu fais ca (il-y-a) autre (chose) (importante) (que) tu (abandonnes) (forcement) il faut sacrifier une (certaine) partie de sa liberte du-moment pour pouvoir (avoir) une autre liberte plus tard a-travers les (choses), les (connaissances) (que) tu as (apprises),

Unité textuelle n° 238 Khi2 = 22 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(oui), (il-y-a) des (aspects) (positifs), les (aspects) (negatifs) ne manquent pas aussi, les (aspects) (negatifs) (c) (est) (que) on (devient) moins (presente) en famille, ce-qui n (est) pas agreable ni pour monsieur, ni pour les enfants.

Unité textuelle n° 47 Khi2 = 15 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(oui), (oui), (oui), quand on (est) en formation (c) (est) (positif), ca veut dire (qu) on (apprend) des (choses) (normalement) qui vous (interesse) surtout si vous avez accepte de payer pour ca.

Unité textuelle n° 82 Khi2 = 15 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental, affectif et cognitif)
(c) (est) toujours bien (d) (avoir) un diplome. je ne vois pas (d) (aspects) (negatifs) dans le fait de se (former) (a-partir-du-moment) (ou) tu (aimes) ca, tu as (decide), ca ne peut-etre (que) (positif) (meme) si (c) (est) difficile.

Unité textuelle n° 209 Khi2 = 15 Individu n° 17 S_17 Sexe_F Age_25 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)
les (aspects) (positifs) (c) (est) (d) (aimer) faire ce (qu) on a choisi en (connaissance) de (cause) et (c) (est) mon (cas), (moi), j (aime) vraiment le cursus (que) j ai choisi et je me donne a fond. (Affectif et comportemental)

Unité textuelle n° 134 Khi2 = 13 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
souffrir un peu parce-que on a un (projet) en-vue pour lequel on estime (qu) il faut se donner un peu de (peine). C (est) peut-etre a ce niveau la (qu) (il-y-a) le (negatif) parce-que ce n (est) pas (facile) et il faut tenir (malgre) tout ca et peut-etre (que) le (cote) (negatif) (c) (est) tout ce-qui t empeche de bien faire la formation (ou) tout ce-que tu faisais avant et (que/)

Unité textuelle n° 323 Khi2 = 13 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et affectif)
(oui), la formation a toujours eu des consequences, (mais) ce (qu) on (peut) dire (c) (est) (que) les consequences (positives) sont plus elevees (que) les consequences (negatives) (puisque) on a (appris) des (choses) a la formation (que) (personne) ne (peut) nous arracher,

Unité textuelle n° 165 Khi2 = 12 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif, comportemental et affectif)
des (evenements) de la grande famille (ou) de certains amis, (etc). ca me tracasse un peu pendant quelques jours. (mais) (il-y-a) quand-meme du (positif) (puisque) j (apprends) quand-meme des (choses) (que) je ne connaissais pas du tout et apres la formation on se rapproche plus-de (son) (projet) professionnel et (je-pense) (qu) il doit y (avoir) a la fin une (certaine) fierte/

Unité textuelle n° 297 Khi2 = 12 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif, affectif et comportemental)
on (peut) dire (que) tout (est) (positif) (parce) (qu) (il-y-a) un beneficie (forcement) a en tirer pour le travail et la (performance) personnelle, (etc). en-tout-cas, (moi) je trouve (qu) (etre) en formation (c) (est) bien. ce serait (negatif) si tu (abandonnes) tes (responsabilites) professionnelles et familiales pour la formation, (mais) ce n (est) pas le (cas), en-tout-cas (chez) (moi).

Unité textuelle n° 98 Khi2 = 11 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
pour le (cote) (negatif) je vois (qu) on (peut) ne pas trop (present) comme avant (ou) le fait de ne plus (etre) disponible comme avant (c) (est) une (chose) (negative), (mais) ca, (moi) (je-pense) (que) (c) (est) pour la bonne (cause), donc (au-moins) pour le temps de la formation,

Unité textuelle n° 121 Khi2 = 10 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
quand on va en formation, (normalement) (c) (est) (positif), pour (apprendre) des (choses), progresser dans la profession (ou) dans la carriere par-exemple. je ne vois en (aspect) (negatif) (que) le fait (que) ca demande quand-meme un effort financier (d) une (certaine) facon, de l argent pour payer par-exemple, les frais (d) inscription, les livres, les photocopies, pas trop eleve le (negatif),

Unité textuelle n° 133 Khi2 = 10 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
je ne (sais) (mais) ce-qui (est) sur (il-y-a) des (aspects) (positifs) parce-que si autant de personnes se donnent autant de mal, (c) (est) (qu) (il-y-a) du (positif). quand je dis (qu) (il-y-a) du (positif), je ne dis pas (que) (c) (est) (facile), (je-pense) (meme) (que) le (positif) (est) difficile a (acquerir) (parce) (qu) il faut travailler dur,

Unité textuelle n° 325 Khi2 = 10 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif et comportemental)

pendant la formation, (il-y-a) des (choses) (qu) on a vecues avec les camarades et parfois les resultats sont de telle sorte (qu) on a oublie les (aspects) (negatifs), tout ce (qu) on a (pu) retenir ce sont les (aspects) (positifs) qui ont (ete) vraiment plus enormes (que) les (aspects) (negatifs) de la formation.

Unité textuelle n° 370 Khi2 = 10 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(mais) le (positif) (c) (est) (qu) (il-y-a) un (objectif) (au-bout) et (c) (est) (toi) qui a (decide) de faire la formation et tu (es) pret a faire les sacrifices parce-que tu (sais) (que) ca vaut la (peine).

Annexe 7 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 2 de la dimension cognitive

Unité textuelle n° 227 Khi2 = 25 Individu n° 18 S_18 Sexe_M Age_40 (affectée au « monde lexical » comportemental)
que je n (arrive) plus a (suivre) a-cause de mes absences pour les (cours) qui (finissent) (tard) et je (rentre) (tard) a la (maison) (vers) 22 (heures) et ils sont deja couches, (donc) je ne peux pas reellement corriger,

Unité textuelle n° 29 Khi2 = 20 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
il faut meme etre en (ligne) chaque fois, il faut (donc) se connecter chaque fois, et ca (coute), (donc), ca (fait) que (quand-meme) qu il-y-a un (cout) a supporter. au niveau social il faut (parfois) (rentrer) (tard), malgre les explications la (famille) proche-dont la (femme) par-exemple qui n' (arrive) pas toujours a comprendre qu' on (dise) qu' on (finit) a 21 (heures) 30 et qu' on (arrive) a la (maison) a 23 (heures),

Unité textuelle n° 75 Khi2 = 18 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(apres) la (maison) la (journee) de (travail) pour (finir) avec la formation et si on (fait) tout ca (comme) il faut, on n a plus le temps pour autre chose. (parfois), la (fatigue) apparait, on s en (dort) meme (parfois) pendant les (cours), ca m est (arrive) et j ai vu d autres (etudiants) (dans) ce cas la aussi.

Unité textuelle n° 77 Khi2 = 13 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
18 (heures) 30 pour (eviter) de (dormir) pendant le (cours). il-y-a les (activites) du (weekend), le social qui (me) (pesent) souvent, une (vraie) perte de temps. il-y-a aussi les difficultes financieres qu il faut gerer en permanence pour-que la (famille) ne soit pas lesee, c est ca.

Unité textuelle n° 124 Khi2 = 13 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée au « monde lexical » comportemental)
les travaux de (groupes), les (lectures) par-exemple (donc) on repond moins bien aux (sollicitations) (familiales) et autres. (donc), il faut se retirer un peu du monde sinon on ne peut pas (travailler) (vraiment) surtout lorsqu il-y-a beaucoup de monde (dans) la (famille) ou (dans) la cour.

Unité textuelle n° 139 Khi2 = 13 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
il-y-a aussi le (probleme) de temps, ca, (tous) les (etudiants) le (disent), on n a pas beaucoup de temps avec le (travail), (par) ce-que on est (fatigue), parce-que on (fait) au-moins (deux) (grandes) (activites),

Unité textuelle n° 76 Khi2 = 11 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « monde lexical » comportemental)
mais (maintenant) j (arrive) a m (organiser), (comme) je sais que la (journee) est longue je fais une (bonne) sieste a midi (apres) le repas et le soir je (rentre) toujours a la (maison) pour regarder un peu les choses et prendre une douche pour bien (me) reveiller avant de repartir aux (cours) (vers/)

Unité textuelle n° 201 Khi2 = 11 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée au « monde lexical » comportemental)
je bavarde avec eux et (apres) je (me) leve et je (rentre), voila. (donc), ca (fait) un couche (tard) souvent, mais ca (me) defoule un peu et je (dors) mieux (apres).

Unité textuelle n° 15 Khi2 = 10 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(personnellement) je-pense que le (cout) de la formation, c'-est 250000 (francs), c est abordable alors qu' en (ligne), j' ai tente (personnellement) des formations en (ligne) et le (cout) (m') (avait) decourage, trop cher, (donc) je-pense que si on est (organise),

Unité textuelle n° 30 Khi2 = 10 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
parce-que (parfois) on (finit) et on veut discuter d' un sujet et (donc) on traine, on (rentre) a 23 (heures) et ca peut poser des (problemes) au niveau de la (famille).

Unité textuelle n° 127 Khi2 = 10 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

(comme) j avais arrete les etudes il-y-a (quand-meme) quelque temps, au (debut) c (etait) un peu difficile de se concentrer, de reprendre les (vraies) (habitudes) d (etudiant). il fallait aussi considerer le (fait) d etre en formation (comme) une (vraie) (activite) (supplementaire) et mettre (vraiment) du temps pour cela, etc.

Unité textuelle n° 12 Khi2 = 9 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
je (me) suis engage depuis (deux) ans (dans) la formation des infirmiers et sages (femmes), et ca (occupe) enormement, ca (pese). il-y-a beaucoup de (cours) a preparer, des evaluations, et tu (dois) degager du temps pour toi meme pour les (activites) (donc) pour la (famille), ca (fait) que.

Unité textuelle n° 103 Khi2 = 9 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
mes (principales) difficultes se situent (dans) le (fait) que je voudrai (vraiment) etre disponible pour (mon) (travail) et la formation sans negliger les responsabilites (familiales), ce-qui est difficile (tous) les (jours) avec la (fatigue),

Unité textuelle n° 128 Khi2 = 9 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
ca demande une (vraie) (motivation), une projection (dans) l avenir sinon on peut se decourager parce-parceque c est (quand-meme) fatigant de faire ca en-plus du boulot et de (rentrer) (tard) (tous) les (jours) a la (maison) et continuer (encore) a (travailler).

Unité textuelle n° 254 Khi2 = 9 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(apres), (comme) difficultes il-y-a aussi le (fait) qu on bouleverse un peu les (habitudes) de la (famille) parce-que en tant-que (femme), c est nous qui gerons la (maison) alors qu en etant en formation on sera un peu moins disponible, on (rentre) (tard),

Unité textuelle n° 372 Khi2 = 9 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
il faut etre capable de (tenir) un nouveau rythme et de s (adapter) au-fur-et-a-mesure qu on (avance) meme (dans) la formation. (tout-de-suite) (rien) que le (fait) de (rentrer) (tard) a la (maison) (fait) que on sent (vraiment) la (fatigue) et on somnole pendant les (cours) (parfois), il-y-a (donc) un effort de reorganisation des (activites), (parfois) meme il faut improviser.

Unité textuelle n° 74 Khi2 = 8 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
si tu ne l as pas, ca (fait) des difficultes pour toi, c est-ce-que je-pense, voila. ah oui, quand on commence la formation, les difficultes, c est entre le (travail), la formation et la (maison) (tous) les (jours) (sauf) les (weekends).

Unité textuelle n° 14 Khi2 = 7 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
les (weekends) je prefere (travailler) pour moi meme et ca (fait) que je les brime aussi quelque part. je (me) (dis) que (comme) je (travaille) plus souvent a la (maison), ils (me) voient, ca les calme un peu.

Unité textuelle n° 184 Khi2 = 7 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
une des (grosses) difficultes c est aussi de pouvoir (vraiment) (travailler) a la (maison) le (weekend) parce-que les enfants n arretent pas de te (solliciter), les voisins qui viennent dire bonjour, etc.

Unité textuelle n° 230 Khi2 = 7 Individu n° 18 S_18 Sexe_M Age_40 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(donc) vous voyez des choses (comme) ca y en a toujours. et un autre (gros) (probleme) c est la documentation parce-que on n a pas de livres (vraiment) et les bibliotheques ne sont ouvertes les (weekends) et aussi je n' ai pas permanemment la connexion pour (vraiment) faire mes (recherches) pour completer les (cours).

Annexe 8 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 3 de la dimension cognitive

Unité textuelle n° 337 Khi2 = 20 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
j etais (obligee) de me demarquer parce-que la couture (en-plus) (n) etait pas (donner) a tout le (monde), et a la formation (je) ne pouvais pas (passer) mon (temps) a (demander) des choses aux autre etudiants, aux (gens) donc,

Unité textuelle n° 328 Khi2 = 19 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(par-exemple), mon (mari) et moi, nous (vivons) (avec) un de mes (petits) (maris) et (ma) belle-mere (vient) (souvent) (passer) quelque (temps) chez nous, quand elle est la (je) (suis) (obligee) d etre (souvent) a la maison,

Unité textuelle n° 51 Khi2 = 17 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
vous meme vous savez que c est vrai, en afrique, les (gens) aiment qu on (vienne) les (voir) (souvent), (rendre) de (visite) et tu (passes) un (temps) fou a cela et ca ne finit jamais, donc les difficultes peuvent (venir) de la.

Unité textuelle n° 27 Khi2 = 13 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
ca (demande) (beaucoup), (beaucoup) plus d' (efforts) et puis de (temps) surtout pour revoir les cours deja pris c'-est (difficile) (quoi), on essaie de (s') accrocher parce-que il-y-a aussi le (boulot) (qui) (attend), la maison aussi, donc parfois,

Unité textuelle n° 240 Khi2 = 13 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
elle (n) a pas le (temps). meme moi j avoue que j (ai) des pincements au coeur, mais comme c est la formation (qui) l exige et c est ephemere, c est pour un (temps) (donne), (je) (suis) (obligee) de (demander) un (effort) a tout le (monde), donc je-pense que c est surtout ca (qui) (pose) probleme.

Unité textuelle n° 285 Khi2 = 13 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(s) il (vient) a l (ecole) (avec) ses problemes de foyer ou ses problemes de (service), le transfert (se) fait(mal). mais pour le (service) meme on va (se) dire, on va supporter, ca va (passer), mais a la maison, on est contraint de (vivre) (ensemble), c est un (devoir), il faut (se) (donner) les (moyens) de reussir ce (mariage).

Unité textuelle n° 293 Khi2 = 13 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
tout (engagement) merite un sacrifice, sinon cela (n) aurait pas de valeur. (je) (suis) (obligee) d etre active tout le (temps) sans possibilite de me reposer sur quelqu un, le (matin) (je) (suis) au (service), l apres-midi en (classe), entre l apres-midi et la matinee, courir a la maison pour regler (certaines) situations et (revenir) a l (ecole),

Unité textuelle n° 358 Khi2 = 13 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
J (attends) les (premieres) notes pour (voir) ce-que ca va (donner). oui, la formation, ca (necessite) (beaucoup) de sacrifices, deja comme (je) l avais dit avant et c est aussi des sacrifices en (termes) de disponibilite,

Unité textuelle n° 274 Khi2 = 12 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
jusqu a, on te reclame alors que tu (n) as pas le (temps). on n' a pas de vacances, (par-exemple), cette (annee) moi (je) n' (ai) pas de vacances, (j') aurai voulu partir (voir) des membres de (ma) famille, les (gens) m' appellent, (je) dis (je) vais (venir) mais cette (annee), c'-est pas sur, mais (je) vais vous appeler,

Unité textuelle n° 361 Khi2 = 11 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
mais au-moins le (matin) il faut que tu te reveilles pour (voir) tes (enfants) parce-que le (soir) quand tu rentres, ils dorment pour la plupart, surtout la plus (petite). donc il faut le (matin) au-moins pour (demander)

la veille qu est-ce-qui (s) est passe, etc. (souvent) aussi quand (je) rentre mon (mari) dort, donc on ne (se) (voit) pas, parce-que (souvent) le (matin), quand lui il part, moi (je) dors.

Unité textuelle n° 310 Khi2 = 10 Individu n° 24 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
on est toujours en train de (se) divertir, de (se) delecter, mais maintenant, (je) (n) (ai) meme plus le (temps) pour cela, puisque (je) quitte le (service), (je) (viens) directement a l IPERMIC, et quand (je) descends a 21h,

Unité textuelle n° 23 Khi2 = 9 Individu n° 3 S_3 Sexe_M Age_31 (affectée au « monde lexical » comportemental)
donc j (ai) arrete (certaines) choses, certains (parents), et amis mettent maintenant plus-de (temps) a me (voir) et meme parfois lorsque (gens) (passent) a la maison (je) ne (suis) pas la, meme si (je) (suis) la, donc l essentiel de mon (temps) (se) (retrouve) dans le (boulot),

Unité textuelle n° 78 Khi2 = 9 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
il faut des sacrifices a tous les niveaux, en-tout-cas, l' (engagement) en formation fait qu il faut des sacrifices, (laisser) (tomber) (certaines) choses, amicales, de-toute-facon, c'-est comme (je) le disais tout-de-suite on a pas le (temps) de (rendre) (visite),

Unité textuelle n° 291 Khi2 = 9 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
on a (souvent) des (devoirs) de maison, on a des cours a relire, quand on a (laisse) (tomber) les etudes il-y-a un moment (donne) et puis qu on reprend, ca prend du (temps) pour qu on (se) (retrouve) dans la dynamique, et quand on est adulte,

Unité textuelle n° 107 Khi2 = 8 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » comportemental)
tout ca (demande) du (temps). et (tres) (rapidement) (je) me (suis) rendu compte que (je) ne peux plus me balader comme avant, (je) (rends) moins (visite) aux amis et aux (parents), mais eux, ils peuvent (attendre) alors que la formation (n) (attend) pas.

Unité textuelle n° 132 Khi2 = 8 Individu n° 10 S_10 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
donc sur ce probleme, ils (se) disent que il faut le (laisser) tranquille ils (n) en font pas une difficulte.quand on (se) (voit) parce-que on a un (petit) (temps), on echange, voila! pour garder toujours ce contact.

Unité textuelle n° 183 Khi2 = 8 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
c est (difficile) quand on veut (se) cacher un peu pour travailler, si on (se) cache trop longtemps ca peut-peutetre (mal) interpreter par des (gens) (qui) ne comprennent pas les exigences en (termes) de (temps) et de disponibilite que la formation (necessite).

Unité textuelle n° 278 Khi2 = 8 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
oui, etre en formation, ca (oblige) a (beaucoup) de modifications et d organisations, ca apporte (beaucoup) de changements dans le quotidien, ca (demande) (beaucoup) d (efforts) et la reorganisation devient un imperatif, donc vous (voyez) que la formation,

Unité textuelle n° 311 Khi2 = 8 Individu n° 24 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
les (premiers) (soucis) c est d arriver vite a la maison parce-que si (je) quitte la maison le (matin) (je) ne rentre plus si ce (n) est pas le (soir) vers 22h et c est toujours mon fils (qui) m (attend) pour me (voir) avant d aller au lit.

Unité textuelle n° 42 Khi2 = 7 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
mais, oui. des (efforts) (particuliers) et des sacrifices aussi effectivement parce-que comme (je) le disais tantot dans le domaine ou (je) (suis) on (n) a pas trop le (temps), le peu de (temps) qu' on a (tres) (souvent) c'-est peut-etre pour sortir pendant les pauses,

Annexe 9 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 4 de la dimension cognitive

Unité textuelle n° 202 Khi2 = 23 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(A) notre (niveau) et par-rapport a notre situation, (y) a des (sacrifices), (il) (faut) que nous nous (sacrifiions) (sur) le (plan) (financier). donc par (moment) il-y-a les (frais) a (payer) (alors) que le salaire est clopin clopant, donc (il) (faut) (faire) des (sacrifices).

Unité textuelle n° 153 Khi2 = 19 Individu n° 12 S_12 Sexe_M Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(il) (faut) (aussi) (accepter) de (sacrifier) les (loisirs) parce-que on n a plus le temps et l (argent). (pour) le social, ca (va) avec l (argent) parce-que (pour) (assurer) le social (il) (faut) quand-meme un (peu) d (argent) donc (sans) (argent) (tu) (sacrifies) de (ce) cote (aussi) et (pour) les (amis) c est presque pareil, (tu) (sors) (moins) (pour) (boire) une (biere) avec les (amis),

Unité textuelle n° 211 Khi2 = 17 Individu n° 17 S_17 Sexe_F Age_25 (affectée au « monde lexical » cognitif et comportemental)
ca me fait de l (argent) (pour) (payer) les (frais) de (formations) et consorts. (financierement) je suis toujours a la limite de rompre, ca, ca ne me plait pas du (tout), c est pas du (tout) rassurant quand je (sors) (en) sachant que j ai pas grand-chose (en) poche, je me (sens) (en) danger, donc,

Unité textuelle n° 72 Khi2 = 14 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
meme (pour) le social, le fait de (faire) la (formation) reduit (tes) (possibilites) de participation (financiere) aux evenements, une raison de (plus-de) ne meme pas (y) (aller), parce-que souvent, (il) (faut) (sortir) de l (argent) (alors) que toi (tu) dois deja (payer) la (formation) ou bien (tu) dois anticiper (sur) d autres (frais).

Unité textuelle n° 249 Khi2 = 14 Individu n° 19 S_19 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
C etait (aussi) des (moments) de plaisir dont je me prive maintenant (pour) etre plus presente (en) (formation), donc c est (tout) (cela), je-pense que c (est-ce-que) je (fais) comme (sacrifice) (pour) (pouvoir) me (consacrer) a ma (formation).

Unité textuelle n° 379 Khi2 = 14 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(tu) souffres (pour) apprendre (tout) ca, (en) (realite) c est toi seul qui sais les benefices actuels ou futurs de (tout) ce-que (tu) apprends les (sacrifices)! souvent meme (il) (faut) (aller) voir un (ami) (pour) un (pret). (il) (faut) des (sacrifices) (sur) le (plan) (financier). (il) (faut) a chaque fois (acheter) des (documents), (faire) des (photocopies), les imprimer.

Unité textuelle n° 208 Khi2 = 13 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(c'-est) (sur) tous les (plans) pratiquement/ selon moi. parce-que (tu) ne peux pas (faire) un (sacrifice) (sur) le (plan) (financier) (sans) qu' (il) n' empiete (sur) le/ (plan) (relationnel) et le (plan) (amical), donc (y) a des (sacrifices) a (faire) (aussi) a (ce) (niveau) la, (voila), je ne sais/ pas si (c'-est) ca la question.

Unité textuelle n° 306 Khi2 = 13 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(sur) le (plan) materiel (aussi), ca rejoint le (plan) (financier) parce qu' (il) (faut) enlever l' (argent) (pour) (payer), (il), (il) (faut) (faire) des (photocopies), (payer) la (connexion) internet, nous on lit beaucoup (sur) le net puisque les (livres) sont rares les (quelques) (livres) qu on trouve (aussi) sont toujours chers, (faut) (faire) ceci, (faut) (faire) (cela).

Unité textuelle n° 118 Khi2 = 11 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
au (niveau) (amical), (necessairement) vous (allez) (faire) des (choix) parce qu il-y-a des (amis) qui veulent (boire) la (biere) pendant que vous vous voulez travailler vos cours et quand vous declinez deux trois fois des propositions de (ce) genre c est (sur) qu on vous (en) voudra un (peu),

Unité textuelle n° 272 Khi2 = 11 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
souvent (il) (faut) (aller) (payer) (pour) se connecter parce-que (tu) ne peux pas le (faire) ailleurs comme a l (universite), donc c est de l (argent) que (tu) dois (sortir). souvent, (tu) peux taper un (mois), deux (mois) (sans) rendre visite a un parent a un (ami), (ceux) qui comprennent, ca (va).

Unité textuelle n° 305 Khi2 = 11 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(pour) (faire) la (formation), les recherches (il) (faut) de l' (argent), (heureusement) que j' ai (mis) un (peu) d (argent) de cote (sinon) (ce) n' est pas (sur) que j' (allais) tenir le coup, donc (voila) (pour) le (plan) (financier).

Unité textuelle n° 338 Khi2 = 11 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
j ai du (faire) beaucoup de (sacrifices) au (niveau) (financier), souvent entre femmes, on se dit j ai (achete) ceci, j ai (achete) (cela) j ai fait fi de (tout) (cela) (pour) mener a bien ma (formation).

Unité textuelle n° 357 Khi2 = 11 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux »» cognitif et comportemental)
je suis bien organisee, j ai la (possibilite) de rapidement (mettre) de l ordre dans des (documents) (multiples) et ca me (permet), (en-tout-cas), de (faire) (sortir) la seve (essentielle) du module qu on m a enseigne (pour) (pouvoir) quand-meme m (en) (sortir) (sans) trop de problemes.

Unité textuelle n° 43 Khi2 = 9 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(pour) se reposer entre (amis) (pour) (aller) causer, (prendre) un (peu) d air, donc si on s' (engager) (en) (formation), on (consacre) (ce) temps a la (formation), a l' apprentissage et puis (aussi) (sur) le (plan) social des (sacrifices) (en) (tant-que) tel (non), mais (bon)!

Unité textuelle n° 204 Khi2 = 9 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(tu) (commences) a remonter dans l' equilibre (aussi), (voila). (sinon) (y) a un (moment) ou (y) a desequilibre et (y) a un (moment) (aussi) ou (y) a equilibre, (voila). mais moi, ca ne m a pas trop fatigue le cote (financier) parce-que comme je savais que j (allais) (faire) la (formation) j ai un (moment), j' ai ouvert un (compte) d' epargne ou a chaque (mois) je deposais quelque-chose, je me disais que c était (pour) mes (etudes),

Unité textuelle n° 206 Khi2 = 8 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
je puise (la-bas) (pour) (pouvoir) (payer) les (etudes), (voila). (sinon) (sur) le (plan) (relationnel), les gens doivent souvent comprendre qu aujourd hui (il) (faut) que nous nous (sacrifiions) tous (pour) l education de facon particulierement, moi je parle dans l' education,

Unité textuelle n° 233 Khi2 = 8 Individu n° 18 S_18 Sexe_M Age_40 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
franchement, je-pense que (ce) n est pas une difficulte, je-pense meme que c est un point positif (pour) ma (formation) parce-que je (sors) un (peu) (moins) depuis que je suis (en) (formation), surtout que je n ai meme d (argent) (pour) (acheter) les (livres).

Unité textuelle n° 304 Khi2 = 8 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
mais de temps (en) temps, (il) (faut) (accepter) de ne pas (faire) un devoir ou d (aller) aux cours a-cause souvent d un evenement social important qui te depasse. C est (tout) ce-que je vois (pour) le (moment). se (sacrifier) (pour) la (formation), (pour) moi (c'-est) d' office, il-y-a un (sacrifice) (sur) le (plan) (financier) par-exemple.

Unité textuelle n° 316 Khi2 = 8 Individu n° 24 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(bon), ce-qui me vient directement a l esprit c est (sur) le (plan) (financier), vous savez (pour) la (formation), (il) n (y) avait pas d autres entrees d (argent), comment (faire) (pour) gerer (sans) etre renvoye parce-que vous n (avez) pas (paye),

Unité textuelle n° 54 Khi2 = 7 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
donc, cote social (aussi) (ce) n' est pas facile, au (niveau) du service (aussi) (c'-est) des (sacrifices) et (il) (faut) (tout) le temps de l' (argent) parce qu' il-y-a des (documents) a (acheter), il-y-a des (photocopies) a (faire), le deplacement,

Annexe 10 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 5 de la dimension cognitive

Unité textuelle n° 167 Khi2 = 17 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
(on) retablit les anciennes (relations) comme (avant) (si) c est necessaire apres la formation. pour le cote (professionnel), (si) (on) travaille comme il faut, il n y a (pas) de (difficultes) (ni) avec les (collegues) (ni) avec la hierarchie, donc pour moi il n y a (pas) de soucis (ni) de (difficultes) que (ne) peut (pas) (gerer).

Unité textuelle n° 4 Khi2 = 15 Individu n° 1 *S_1 *Sexe_F *Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(C) est a (dire) que s' il disait non! (et) que je forcais c est a (dire) que tous les alentours, tous ceux que je (connais) comme parents, amis, etc. je (n') allais (pas) avoir (leurs) (soutiens) pour (essayer) de les convaincre. donc, du (coup), je me dis que. euh, je-pense qu' il peut avoir des (difficultes) pour les femmes, j' en (connais) qui en (parlent) entre (nous), voila.

Unité textuelle n° 129 Khi2 = 13 Individu n° 10 *S_10 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
au niveau des (relations) (sociales) c est sur que ca va prendre un (coup) parce la (disponibilite) qu (on) avait (avant) vis-a-vis des amis (on) (ne) (l) (aura) plus parce qu (on) est plus occupe actuellement non (seulement) sur le plan (professionnel) (et) aussi au/

Unité textuelle n° 38 Khi2 = 11 Individu n° 4 *S_4 *Sexe_M *Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
au niveau (professionnel), pour (ne) (pas) faire de vague, (on) (ne) (parle) (pas) tellement de ca entre (nous) mais je n ai (pas) de (difficultes) particulieres puisque je fais en (sorte) que les (chefs) (ne) soient (pas) au courant, voila.

Unité textuelle n° 114 Khi2 = 11 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
donc normalement il faut etre irreprochable au niveau (social) (et) (professionnel) pour eviter les (difficultes) (et) poursuivre la formation du (mieux) possible. ce sont souvent des (difficultes) de (comprehension) de certaines (personnes) par-rapport (soit) a (l) argent que tu mets dans la formation (soit) parce-que tu (ne) viens plus les voir comme (avant), etc.

Unité textuelle n° 158 Khi2 = 11 Individu n° 13 *S_13 *Sexe_F *Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
il-y-a aussi les (difficultes) autour de la formation en (relation) avec les (autres) choses, je (veux) (dire) avec la gestion de la famille (et) du travail qui influencent la formation je (veux) (dire) il-y-a le (social), c est le pire puisqu il y en a (toujours),

Unité textuelle n° 284 Khi2 = 11 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » comportemental)
moi j aime (dire) que tout (part) de la maison, quand (vous) voyez meme un enseignant qui est (assez) (disponible), (assez) a (l) (aise), pour transferer en formation c est qu au niveau (social) (et) familial ca va, sinon,

Unité textuelle n° 315 Khi2 = 11 Individu n° 24 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
les (relations) (sociales) (et) meme la formation (elle) meme (et) (peut-etre) d (autres) qu (on) (ne) soupconne (pas), (et) il faut les (gerer) pour-que tout cela (soit) positif, c est aussi pour cela qu il faut feliciter les (personnes) qui y arrivent malgre les multiples responsabilites qu (elles) (ont) (ailleurs), c est ca. certaines (personnes) a la formation (parlent) de ca.

Unité textuelle n° 73 Khi2 = 10 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
sur le cote (professionnel), c est (comment) (bien) faire son travail en-meme-temps que la formation, donc les (difficultes) c est au-moment ou (on) (peut-etre) surcharge (et) que partout tu (as) (besoin) de la (comprehension) (et) du (coup) de main des (collegues),

Unité textuelle n° 71 Khi2 = 8 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
en (relation) avec les cours (et) des choses qu (on) doit apprendre. je me dis que aller en formation peut (soulever) des (difficultes), parce-que il faut vraiment (bien) negocier avec les gens qui comptent d abord, (si) (eux) (ils) te soutiennent, au niveau (social) ca va aller sinon, ce n est meme (pas) la peine de faire, d (essayer).

Unité textuelle n° 83 Khi2 = 8 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée au « monde lexical » cognitif)
ca depend, mais je (ne) vois (pas) de (difficultes) particulieres, je (ne) vais (pas) (changer) (mes) (relations) avec les gens parce-que j ai commence une formation, mais c est sur que pour certaines (personnes), certaines activites,

Unité textuelle n° 136 Khi2 = 8 Individu n° 11 S_11 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
parce je (l) ai constate moi meme je (ne) pouvais plus etre present comme (avant) dans certains milieux (et) certaines (personnes) peuvent (ne) (pas) (comprendre) meme (si) tu (expliques), (et) en-plus le probleme chez (nous) ici c est que les gens (ne) valorisent (pas) trop (l) intellectuel parce-que les preoccupations intellectuelles semblent souvent abstraites.

Unité textuelle n° 350 Khi2 = 8 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(on) (cherche) a (participer) quelque (part) a une oeuvre collective (et) je me dis que a-partir-de cette formation, (l) afrique (aura) plus (besoin) de (nous), (notre) pays (aura) plus (besoin) de (nous), parce-que quand (on) (ne) peut plus se contenter de (dire) moi j ai mon (salaire),

Unité textuelle n° 369 Khi2 = 8 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(soit) pour le (cadre) (professionnel), (soit) ca va (vous) donner certaines ouvertures, a court, moyen, long terme. (C) est negatif (a-cause) du (manque) de (disponibilite), c est vrai qu (on) (ne) dort plus (assez), (on) se fatigue plus (et) il-y-a (toujours) des (personnes) pour (dire) que (on) aurait pu mettre cet argent (ailleurs), (l) air de (dire) que tu gaspilles de (l) argent,

Annexe 11 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 1 de la dimension comportementale

Unité textuelle n° 91 Khi2 = 15 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(mais) on s (encourage) entre nous. J (ai) un camarade (que) (j) (ai) appele une (fois) qui (m) (a) (dit) (qu) il etait (fatigue) donc (qu) il ne (sera) (pas) au cours aujourd hui (mais) pour le moment personne (n) (a) (vraiment) (abandonne) (mais) c est vrai (que) c est parfois (difficile), fatigant,

Unité textuelle n° 231 Khi2 = 14 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
surtout le (master) 1 (m) (a) beaucoup (fatiguee), franchement ca (m) (a) beaucoup (fatiguee). il-y-a le L1, le L2, (j) (ai) repris beaucoup de matieres, 1 (fois), 2 (fois), ca (m) (a) beaucoup (fatiguee).

Unité textuelle n° 102 Khi2 = 13 Individu n° 12 S_12 Sexe_M Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
quand je vois les autres camarades de (classe), je (me) (dis) (que) je ne peux (pas) etre le maillon faible, on (ira) (au-bout) ensemble. est-ce (qu) il-y-a trente six mille (solutions), il faut seulement s accrocher et (penser) (a) ses (objectifs) et (peut-etre) (aussi) (a) l (investissement) (qu) on (a) fait.

Unité textuelle n° 133 Khi2 = 13 Individu n° 16 S_16 Sexe_M Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(de-toute-facon) je (n) (ai) (jamais) (pense) (que) ca (allait) etre facile. je (sais) (aussi) (qu) il-y-a des (personnes) qui (n) (arrivent) (pas) (a) depasser l (etape) de la production du (memoire) qui est (quand-quandmeme) (difficile) (mais) on verra, je (n) (ai) (pas) l intention (d) (abandonner) en-tout-cas.

Unité textuelle n° 177 Khi2 = 13 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
et on (m) (a) meme (dit) (que) si (j) (abandonne) cette formation, il (sera) tres (difficile) de (revenir), il faut plutot (serrez) les (dents), la formation ne changera (pas), c est (a) nous de nous adapter, (peut-etre) en changeant (nos) (habitudes) de vie et de travail, etc.

Unité textuelle n° 27 Khi2 = 11 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
avec la formation, je (n) (ai) plus le temps (vraiment) et il-y-a le (memoire) (a) faire (je-pense) (que) c est le plus (dur), c est (vraiment) (difficile) parce-que c est (difficile) (d) (investir) les (etudes) parce-que tres souvent on est plus oriente vers la recherche de l argent.

Unité textuelle n° 72 Khi2 = 11 Individu n° 9 S_9 Sexe_M Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
oui, parfois, (j) (avoue) (que) (j) (allais) (arreter), ca (m) (a) effleure l esprit, (mais) je n' (ai) (pas) (baisse) les (bras), je (sais) (que) (quelque-chose) (d) (aussi) important ne peut se faire sans difficulte,

Unité textuelle n° 188 Khi2 = 11 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
(mais), il faut (tenir) bon, s (encourager) (soi) meme, se parler (a) (soi) meme, se dire bon, il (n) y (a) (pas) de probleme sans (solution), quoiqu il (arrive), on (va) reussir, on (a) un (objectif).

Unité textuelle n° 192 Khi2 = 11 Individu n° 22 S_22 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
donc (j) (ai) un (objectif), je ne suis (pas) venue (a) ouagadougou pour (m) y promener, je suis venue parce (qu) on (m) (a) affectee. si je suis la et (que) (j) (ai) un temps libre, (autant) l occuper valablement et (comme) le temps est (determine), (j) essaie de (m) (investir) (vraiment) (comme) il faut afin (d)
(atteindre) l (objectif) et pour aboutir (a) l (objectif)(que) je (me) suis fixee.

Unité textuelle n° 31 Khi2 = 9 Individu n° 4 S_4 Sexe_M Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
c est (vraiment) (difficile) parce-que normalement il faut acheter les livres notamment en france ou au canada et ca coute cher pour moi. (non), je ne (veux) (pas) (abandonner) (mais) parfois, (j) (ai) juste (envie) de (me) reposer un peu (mais) quand (je-pense) (a) l argent (que) (j) (ai) mis et mes (objectifs) professionnels, je ne peux (pas) (m) (arreter) (comme) ca, pour moi, la difficulte c est de toujours (penser),

Unité textuelle n° 58 Khi2 = 9 Individu n° 7 S_7 Sexe_F Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
tout le (monde) (sait) (que) si tu rates il faut payer de nouveau et tu perds une (annee). C est vrai (qu) au (debut) surtout c etait (difficile) (mais) je (n) (ai) (jamais) (eu) (envie) (d) (abandonner) meme si je reconnais (que) c etait trop fatigant (mais) maintenant je (me) suis (habitue), je (me) suis mieux organisee pour (aller) (au-bout) de la formation.

Unité textuelle n° 124 Khi2 = 9 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
et apres comment parler aux enfants quand (ils) commencent (a) (vouloir) faire le faineant? (non), (non), (abandonner) (n) est (pas) une (solution), c est de faire (comme) tout le (monde), (serrer) les (dents) et (tenir), c est tout.

Unité textuelle n° 229 Khi2 = 9 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
la formation (a) ete benefique pour nous parce (qu) on (a) pu acquerir beaucoup de connaissances. oui, (entre-temps) c etait trop (dur) et (j) (ai) failli (abandonner), (certains) (etudiants) (aussi) (ont) (dit) (qu) (ils) avaient ressenti (quelque-chose) de ce genre.

Unité textuelle n° 260 Khi2 = 9 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
si (j) (arrive) (a) produire un (memoire) correct ce serait un grand ouf. ce (sera) plus (difficile) parce-que les gens ne sont (pas) (habitues) (a) (investir) les (etudes) (comme) ca, on est beaucoup plus oriente vers la recherche de l argent (qu) on ne (trouve) (pas) (d) ailleurs.

Unité textuelle n° 8 Khi2 = 8 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » affectif, cognitif et comportemental)
donc, l' (envie) ne (m') (a) (pas) manque, j' (ai) (eu) l' (envie) d' (abandonner) (mais) je n' (ai) (pas) (baisse) les (bras), j' (ai) continue toujours. je (me) bats c est tout. je (me) (dis) (que) je dois le faire, je dois (arriver).

Annexe 12 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 2 de la dimension comportementale

Unité textuelle n° 211 Khi2 = 23 Individu n° 24 S_24 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » comportemental)
si, je ne (venais) pas (ici), (c) (est) de m enfermer pour beaucoup (lire), (c) (est) vraiment necessaire, il faut beaucoup (lire) et beaucoup (lire). non, pas deborde, (c) (est-ce-que) j ai dit, j ai (demande) un (conge), en (trois) ans je n avais pas eu de (conges). on m a (donne) les (conges) et juste une (semaine) (apres) ils ont (programme) les (cours) du jour a l IPERMIC.

Unité textuelle n° 4 Khi2 = 20 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
donc, il-y-a des (moments) (ou) je ne sais pas si on arrive a assimiler le (cours) meme avec (tout) ce qu' on a fait (dans) la (journee) donc du coup le (soir) on (est) carrement fatiguee et puis on (force), on (essaie) de faire les exercices, et puis de forcer,

Unité textuelle n° 268 Khi2 = 20 Individu n° 27 S_27 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
des (moments) de decouragement. on se (demandait) si on (avait) le niveau requis pour (suivre) la formation, y (avait) toutes ces inquietudes la, mais (par) la grace de dieu on va s en (sortir) et (tout) se (passe) bien jusqu a-present.

Unité textuelle n° 242 Khi2 = 17 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
il-y-a des profs qui vont (venir) pour des modules (pendant) une (semaine), donc, il faut (commencer) a deblayer le (terrain). (C) (est) dur, mais on (essaie) de s (accrocher). si ca deborde (souvent)? ca (c) (est) beaucoup meme.

Unité textuelle n° 184 Khi2 = 15 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
le (matin), tu choisis d aller au (service) (ou) de (venir) (suivre) les (cours). (C) (est) la que se trouve le probleme, puisqu a l institut la formation (est) professionnelle, donc les professionnels sont (au-moins) disponibles pour etudier (dans) la soiree, mais lorsque les (cours) sont (programmes) (matin) et (soir),

Unité textuelle n° 61 Khi2 = 14 Individu n° 8 S_8 Sexe_M Age_46 (affectée au « monde lexical » comportemental)
oui, (depuis) que j ai (commence) la formation, (c) (est) ca qui (est) (dans) mes (programmes) en-plus du boulot, donc, quand je (sors) le (matin), le boulot d abord et (apres) la formation (dans) la soiree.

Unité textuelle n° 204 Khi2 = 14 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
quand j ai exprime le (besoin) de me former, j ai (demande) a aller (dans) un autre (service) et la hierarchie a accepte, et (depuis) ce (moment), (c) (est) (moi) qui organise ce temps la comme je veux.

Unité textuelle n° 108 Khi2 = 12 Individu n° 13 S_13 Sexe_F Age_27 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
ca me fatigue parce-que (moi) j ai (besoin) de bien me (reposer) a un (moment) (donne) pour etre efficace (dans) mon travail (apres) (tout) le reste de la (semaine). (C) (est) vrai que je (sens) que je suis debordee de temps en temps mais je ne peux pas abandonner, je sais que ces difficultes ne durent qu un (moment) et (apres) ca (passe).

Unité textuelle n° 205 Khi2 = 11 Individu n° 23 S_23 Sexe_F Age_36 (affectée au « monde lexical » comportemental)
(dans) mon travail, (souvent) avec certains sujets de production journalistiques (ou) il faut produire, (moi) meme je peux travailler sans etre physiquement au (service) puisque (c) (est) des (travaux) de (terrain), donc (c) (est) plus (facile).

Unité textuelle n° 18 Khi2 = 10 Individu n° 2 S_2 Sexe_M Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)

j' avoue qu' il faut beaucoup de (force) pour tenir. (personnellement), j' (essaie) franchement de tenir malgre (tout). presentement je devais (moi) meme etre en train de preparer mon enquete (terrain) comme je l avais dit, mais il-y-a eu des (contraintes) qui m' ont emmene (ici) (pendant) la (semaine).

Unité textuelle n° 3 Khi2 = 9 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
j (essaie) de ne pas m engager ailleurs parce-que je n ai (plus-de) temps a perdre. oui, parce qu' on arrive (souvent) le (soir) epuisee alors qu il-y-a encore le (cours) 18 (h) 30 21 (h) 30.

Unité textuelle n° 175 Khi2 = 9 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
la formation ne vous attend pas pour programmer les (cours) et les devoirs donc (c) (est) a vous de vous adapter pour pouvoir (suivre). (par) (moment) on se (demande) (est-ce) la peine de continuer, mais on s (accroche), comme je l ai (toujours) dit, mais (c) (est) vraiment penible de tenir parfois.

Unité textuelle n° 234 Khi2 = 8 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
(J) (essaie) de m organiser comme je peux, comme j ai vu que la formation n (etait) pas (facile), j ai (commence) des le debut a me faire un plan, un (programme) que je respecte le plus strictement (possible).

Unité textuelle n° 185 Khi2 = 7 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
vraiment ca oblige a beaucoup de gymnastique, (c) (est) comme ca qu il-y-a eu un (moment) (ou) on a eu envie de jeter l eponge parce qu il (commencait) a avoir des problemes avec nos chefs de (service).

Unité textuelle n° 228 Khi2 = 6 Individu n° 25 S_25 Sexe_F Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » cognitif et comportemental)
la formation n (est) pas (facile) mais si tu travailles tu t en (sors) malgre la souffrance. (souvent), on (commencait) les (cours) a 08 heures et on (finissait) (apres) 21 heures, donc ca n a pas du (tout) (ete) (facile), mais on a tenu (bon) et a la (fin) des efforts on voit que les choses sont positives.

Annexe 13 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 3 de la dimension comportementale

Unité textuelle n° 171 Khi2 = 9 Individu n° 20 S_20 Sexe_F Age_43 (affectée au « monde lexical » comportemental)
A la (maison) les (femmes) (sont) les ministres de l interieur, tu (dois) (faire) attention a un (certain) nombre de (choses) (en) permanence. au (boulot) je suis (responsable) de la communication, (donc) la aussi il-y-a (beaucoup) d (activites) qui (dependent) de moi,

Unité textuelle n° 34 Khi2 = 8 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
dans (mes) (activites) (quotidiennes), il-y-a la (famille), les (taches) habituelles de la (maison), le (travail) (et) la (formation). (je-crois) que (mes) (activites) (quotidiennes) (sont) (organisees) (surtout) (en) fonction de la (famille), comme ce (sont) les (femmes) qui (sont) souvent (responsables) de cette (partie).

Unité textuelle n° 111 Khi2 = 8 Individu n° 14 S_14 Sexe_M Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
le (fait) d etre (en) (formation), c est du (temps) investi (sur) le (temps) (disponible), (donc), du (coup), ily-a des (activites) que je (ne) (peux) plus (faire) comme avant. (donc), on (peut) (dire) que le (fait) de (faire) la (formation) (influence) l organisation des (autres) (activites), (parfois), meme, je suis (oblige) de (faire) des (choix) a (peu) (pres) equilibres (entre) aller (en) (formation),

Unité textuelle n° 181 Khi2 = 8 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
(ca) (influence) (parce) qu on (ne) (travaille) pas seule deja (donc), il faut se coordonner (avec) les (autres) qui (ne) (sont) pas toujours (disponibles) ou (parfois) (a-cause) de la (formation), je (dois) de (temps) (en) (temps) m absenter (pour) (faire) le (travail) de terrain, (donc),

Unité textuelle n° 245 Khi2 = 8 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
moi, (par-exemple) au (niveau) du (boulot) on a des (formations) (obligatoires) a (faire), (et) il y (en) a au-au moins 3 (et) c est des (formations) (en) anglais, (et) on nous dit de nous (inscrire) (pour) (faire) de l anglais, je suis deja inscrite a l IPERMIC,

Unité textuelle n° 1 Khi2 = 7 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée au « monde lexical » comportemental)
(je-crois) que (mes) (activites) (quotidiennes) (sont) (organisees) (en) fonction de la (famille), du (travail) (et) de la (formation), le (reste), je (ne) me force pas (trop) sinon apres on est fatiguee (et) on (met) du (temps) encore a recuperer.

Unité textuelle n° 46 Khi2 = 7 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « monde lexical » comportemental)
se connecter au (boulot) ou le (dimanche) au cyber. c'-est-vrai que si on veut vraiment (bien) (faire) la (formation) (ca) impacte les (autres) (activites) (quotidiennes), il faut s y (mettre) (et) arreter (certaines) (activites) (pour) mieux (faire) la (formation) qui devient (prioritaire).

Unité textuelle n° 118 Khi2 = 7 Individu n° 15 S_15 Sexe_F Age_42 (affectée au « monde lexical » comportemental)
comme (beaucoup) de (mes) collegues (mes) (principales) (activites) au (quotidien) c est le (travail), la (maison) (et) la (formation) (donc), (ces) trois la s (influencent) (en) (realite) parce-que (parfois) je m (absente) aux cours (a-cause) de quelque-chose que j ai a la (maison) ou (bien) au (travail).

Unité textuelle n° 149 Khi2 = 7 Individu n° 18 S_18 Sexe_M Age_40 (affectée au « monde lexical » comportemental)
(oui), (ca) (influence), je-pense que c est normal, cette (formation) (fait) (partie) des (activites) (principales) de ma journee (et) c est tous les (jours) meme (parfois) le (samedi), (donc) (ca) (influence) forcement (comment) on s (organise) (pour) le (reste) des (activites).

Unité textuelle n° 38 Khi2 = 6 Individu n° 5 S_5 Sexe_F Age_37 (affectée au « monde lexical » comportemental)

au (travail) (et) au (niveau) de la (formation) je (fais) le (maximum) d effort meme s il faut (faire) des (absences) aux cours (et) dans ce cas, je suis (obligee) de (negocier) (certaines) (choses), les (parties) des cours (avec) (certaines) collegues (par-exemple).

Unité textuelle n° 95 Khi2 = 6 Individu n° 12 S_12 Sexe_M Age_48 (affectée au « monde lexical » comportemental)
(oui), (bien) (sur) (avec) la (formation) j ai (maintenant) franchement deux journees de (travail), (puisqu) apres le (travail), je fonce a la (formation) (et) je (ne) (prends) plus-de rendez-vous (social) qui (pourrait) gener ma (presence) (en) (formation).

Unité textuelle n° 189 Khi2 = 6 Individu n° 21 S_21 Sexe_F Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » comportemental et cognitif)
je-pense que l encouragement de soi meme (et) les encouragements des (autres) aussi nous a permis vraiment de (faire) (face). (et) meme au (niveau) de la gestion de la (famille), le soutien moral la-bas aussi nous a (aide) a (ne) pas jeter l eponge.

Unité textuelle n° 237 Khi2 = 6 Individu n° 26 S_26 Sexe_F Age_45 (affectée au « monde lexical » comportemental)
(oui), la (formation), (ca) (influence) forcement, (ca) entraine une reorganisation parce-que a l interne, au (niveau) du bureau (avec) les assistants du meme (niveau) que moi, nous avons (mis) un systeme enplace, (en) (fait) chacun (fait) une (formation).

Unité textuelle n° 9 Khi2 = 5 Individu n° 1 S_1 Sexe_F Age_38 (affectée au « monde lexical » comportemental)
(et) puis il-y-a (beaucoup) de (choses), (beaucoup) d' (activites) que j' abandonne, (par-exemple) les (samedis), s' il-y-a du (social) le (samedi) je (ne) (peux) pas y aller, si j' ai un (travail) le (samedi) (et) que j' ai cours je (fais) un (choix).

Unité textuelle n° 45 Khi2 = 5 Individu n° 6 S_6 Sexe_F Age_26 (affectée au « monde lexical » comportemental)
j ai (donc) (fait) le (choix) de (reduire) (mes) (autres) (activites). ce qu' on (peut) (dire), (ca) (ne) me (laisse) pas aussi le (temps) de (travail) (parce) qu' il faut preparer les (devoirs) (et) les cours, il faut courir a droite a gauche, aller a l' universite, il faut (faire) des recherches,

Annexe 14 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 1 des motivations de formation et de carrière

Unité textuelle n° 214 Khi2 = 21 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(J) espere que d ici fin 2017,... (je) (compte) (soutenir) et (puis) voir maintenant (si) (je) (peux) (m) (inscrire) en (recherche), et maintenant (postuler) pour le (doctorat).

Unité textuelle n° 86 Khi2 = 20 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales)
il-y-a (plusieurs) (raisons), (mais) (je) (peux) enumerer les deux (raisons) majeures, la (premiere) (raison), c'-est que (j) avais (l) (envie) en moi. quand (j) (ai) quitte les bancs, quand (j') (ai) (eu) le concours de (l) ENEP, (je) (suis) parti (mais) quand-meme cette (envie) (est) (restee) en moi, cette (envie) de (poursuivre) les (etudes) au (haut) niveau academique.

Unité textuelle n° 155 Khi2 = 20 Individu n° 19 *S_19 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(J) en parle souvent avec mes (collegues), c (est) les memes preoccupations. (si) (je) (dois) (aller) a la retraite comme (ca), c (est) une/ catastrophe, c (est) (encore) (loin), (mais) je-pense que la seule (possibilite) pour nous/ c (est) les (etudes) a (l) (universite),

Unité textuelle n° 49 Khi2 = 18 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales)
(ca) ne (peut) qu' etre un plus. (je) veux exercer en tant-que (psychologue), (porter) le titre, (donc) il me faut le titre, (donc) il me faut (forcement) (au-moins) le (master) 2 et aussi enseigner dans les ecoles (superieures) ou a (l) (universite).

Unité textuelle n° 45 Khi2 = 15 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » **des** motivations de formation professionnelles)
(j') (ai) (interrompu) pendant une (annee) (je) (dirai) parce-que (je) (reprenais) (c') (etait) pour des (recherches) (mais) (je) n' (ai) (pas) (pu) (soutenir) du coup (j') (ai) suspendu en 2010, et (apres) 2010, en 2011 (je) (portais) une grossesse et (j') (ai) accouche en 2012, a 18 mois,

Unité textuelle n° 98 Khi2 = 15 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(D) accord, pour moi, le (besoin) de se former, pour toute (personne), (est) une necessite. je-pense que c'est sur cette lancee que beaucoup se (sont) reinscrits de nouveau a (l) (universite) pour (reprendre), (poursuivre) leur formation.

Unité textuelle n° 99 Khi2 = 15 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales)
(mais) pour ma (part), (j) (etais) dans un milieu ou c (etait) une habitude, mes (premieres) (motivations) viennent de la, (j') (etais) dans un milieu ou les gens m' (avaient) devance pour s' (inscrire) a (l) (universite) et (chaque) (fois) dans les debats,

Unité textuelle n° 160 Khi2 = 13 Individu n° 20 *S_20 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales)
ok, je-pense que selon moi (plusieurs) facteurs (peuvent) concourir a cela, etant-donne que les individus ne (sont) (pas) pareils, (je) me (dis) que les (raisons) et les (motivations) (sont) d ordre diverses, (donc) ces (motivations) dependent des individus.

Unité textuelle n° 42 Khi2 = 12 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée au « monde lexical » **des** motivations de formation professionnelles)
ma formation (je) (suis) contente de l' avoir recue et (je) (compte) meme (si) l' (occasion) se (presentait) de (continuer) toujours la-bas a la croix rouge (jusqu') (au-bout) et en (psychologie) avec les enfants.

Unité textuelle n° 114 Khi2 = 12 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)

(donc), (apres) un certain bout de temps sur le terrain du travail, (je) me (suis) (dit) (pourquoi) ne (pas) (reprendre) (si) (j) (ai) (l) (occasion) se (presentait), (je) (vais) (m) (inscrire) et (puis) (continuer) voir ce que (ca) (va) donner,

Unité textuelle n° 153 Khi2 = 12 Individu n° 19 *S_19 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales)
je-pense que c (est) aussi ce-qui motive mes (collegues) qui (reprennent) le chemin des (universites) malgre tout ce-que (ca) nous coute meme (si) beaucoup ne le (diront) (pas). tout le monde a droit au bonheur et (si) (poursuivre) mes (etudes) a (l) (universite) (peut) me permettre d atteindre (ce) (but), (je) ne (dois) (pas) economiser mes efforts.

Unité textuelle n° 164 Khi2 = 12 Individu n° 20 *S_20 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
maintenant il-y-a plein d (universites) privees, d instituts prives, on (peut) meme se former en ligne, (donc) je-pense que (ce) (sont) des facilites de formations et je-pense que c (est) des (occasions) a saisir pour beaucoup de gens qui (reviennent) s (inscrire) a (l) (universite) ou dans les centres de formations.

Unité textuelle n° 47 Khi2 = 10 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(donc), le boulot (est) venu (apres), (mais) (je) me (suis) rendu (compte) que (je) (devais) (forcement) faire mon (master), (je) (n) (allais) (pas) (rester) dans (ce) journal, (donc), (je) ressentais le (besoin) et la necessite dans mes (envies) professionnelles qui etaient (de-plus-en-plus) claires puisque (j) (etais) dans le milieu professionnel.

Unité textuelle n° 132 Khi2 = 10 Individu n° 17 *S_17 *Sexe_F *Age_25 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
et en fait quand (je) faisais mon (master) (je) tenais vraiment a (m) (inscrire) en (doctorat) et comme il-y a (eu) une opportunite qui s (est) (presentee), (je) (l) (ai) saisie, (ce) (n) (etait) (pas) facile (mais) heureusement que (ca) a marche.

Unité textuelle n° 83 Khi2 = 8 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(aller) (jusqu') au (doctorat). (mais) voila, (je) ne sais (pas) (si) c (est) (possible), (si) (ca) passera, (ce) (n) (est) (pas) facile.

Annexe 15 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 2 des motivations de formation et de carrière

Unité textuelle n° 181 Khi2 = 13 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » des motivations de formation professionnelles et psychosociales)
il-y-a bien sur l (ambition) (d) aller loin, aussi loin que possible, (par-exemple) moi j ambitionne (par) la suite (quitter) la (fonction) (publique). je ne me (vois) pas vieillir dans la (fonction) (publique), ca fait partie de mes projections, donc j (essaie) (d) (avoir) plusieurs (profils).

Unité textuelle n° 64 Khi2 = 11 Individu n° 10 *S_10 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » des motivations de formation psychosociales et économico-financières)
de leur (fonction) mais aussi aspirer a des emplois (meilleurs) (puisque) on se dit que (quoi) qu on dise le (fonctionnaire) burkinabe (moyen), le (salaire) qu (il) percoit n est pas aussi important qu on ne le (pense)!

Unité textuelle n° 225 Khi2 = 11 Individu n° 27 *S_27 *Sexe_M *Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » des motivations de formation professionnelles et psychosociales)
il-y-a aussi que je suis aussi dans l (objectif) de (prendre) du plaisir, m (epanouir), (connaitre) (d) autres activites (dans-le-domaine-de) la GRH et meme pourquoi pas (quitter) le cadre habituel de l administration (publique) avant tout,

Unité textuelle n° 226 Khi2 = 11 Individu n° 27 *S_27 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
et (peut-etre) qu (avec) ce (profil), ce (diplome) de haut niveau, pourquoi ne pas aussi (chercher) a (donner) de (petits) cours de gauche a droite, des vacations, pour partager (son) (experience) un tant soit peu et gagner un peu (d) argent.

Unité textuelle n° 13 Khi2 = 9 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
de te faire (avancer). ca permet d' ameliorer ta position et de (donner) d' autres responsabilites. et moi j'ai voulu aussi entrer dans le systeme de l' (enseignement) si bien qu' (il) (fallait) une bonne (base), parce-que si celui qui doit (enseigner) des soins infirmiers est (limite), c'-est (difficile), et (tu) te sens un peu incapable a un (moment) (donne),

Unité textuelle n° 107 Khi2 = 9 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » des motivations de formation professionnelles et psychosociales)
(voila), ce-qui fut fait pour le (moment), j' ai tire profit et troisiemement egalement (notre) (objectif), j' etais orphelin tres tot, donc, ce-qui m' a amene a abandonner aussitot les bancs, (voila) pour (pouvoir) (peutetre) (prendre) en (charge) mes (petites) soeurs,

Unité textuelle n° 154 Khi2 = 9 Individu n° 19 *S_19 *Sexe_F *Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » des motivations de formation psychosociales et économico-financières)
(il) (faut) que j aie les (moyens) de vivre dignement sans (avoir) a trop calculer pour acheter (quelque-quelque chose) qui me plait, de faire (face) a mes (charges), de venir en aide a mes parents, ce-que le (salaire) (actuel) pour l instant ne permet pas (d) assumer.

Unité textuelle n° 156 Khi2 = 9 Individu n° 19 *S_19 *Sexe_F *Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » professionnelles et économico-financières)
(d) (avoir) de bons (diplomes) en-vue (d) une (meilleure/) carriere qui permettra (d) (avoir) un (salaire) pour faire (face) a (nos) obligations qui/ augmentent surtout (avec) les (enfants) qui arrivent, la prise en (charge) de leur/ scolarite, (par-exemple), vous (voyez)!

Unité textuelle n° 220 Khi2 = 9 Individu n° 26 *S_26 *Sexe_F *Age_45 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles et économico-financières)
(il) (faut) toujours (chercher) a (avancer) malgre les difficultes, et apres aussi c est de (pouvoir) acquerir plus-de (ressources) (financieres). on sait aujourd hui qu on a beau (avoir) de l (experience), on est dans un systeme francophone, ou on va toujours se referer aux (diplomes) que vous avez.

Unité textuelle n° 110 Khi2 = 8 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)

rien qu a (voir) les nombres des etablissements qui (ouvrent) a ouaga chaque annee, plus on a des (diplomes), plus on (avance), moins on a des (diplomes) moins on a des (opportunites) et on est frustre, donc on est oblige de suivre le mouvement.

Unité textuelle n° 118 Khi2 = 8 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
tout le (monde) sait que c est devenu un (monde) de (diplomes) et le merite se juge aussi a-partir-du (diplome) qu on acquiert pour (avoir) une certaine responsabilite. dans la (fonction) (publique) (actuellement) (il) (faut) (avoir) (quand-meme) un (certain) nombre de (diplomes) pour diriger.

Unité textuelle n° 143 Khi2 = 8 Individu n° 18 *S_18 *Sexe_M *Age_40 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles et économico-financières)
donc, je me suis aussi inscrit pour me permettre (d) (avoir) une (nouvelle) carriere (puisque) les parchemins que j (obtiendrais) m (ouvriront) de (nouvelles) pistes. (avec) ca, (ma) (situation) (actuelle) va s ameliorer et le (moment) venu, lorsqu (il) y aura une (opportunite) je pourrai (quitter) mon metier (actuel) pour un metier mieux remunere et plus (valorisant).

Unité textuelle n° 61 Khi2 = 7 Individu n° 9 *S_9 *Sexe_M *Age_49 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales et économico-financières)
(voyez) vous, je suis (ambitieux) et je ne (vois) pas de perspectives dans (ma) (fonction) (actuelle) (avec) un (salaire) pareil. donc, je vous dirai que je me forme pour me (chercher) un (avenir) (meilleur) hors du burkina, meme si ce n est pas aux etats-unis.

Unité textuelle n° 91 Khi2 = 7 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
m' (ouvrir) d' autres (portes) au niveau de la carriere en sautant des etapes. je suis de l' (enseignement) primaire (avec) un (petit) (diplome), or, (il) parait qu un (diplome) universitaire supplementaire, peut permettre de sauter des etapes pour aller plus vite au sommet de la carriere.

Unité textuelle n° 185 Khi2 = 7 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
je suis allee (occuper) le poste un (moment) et je ne me (sentais) pas dans le poste, j ai (demande) a (quitter), mais jusqu a-present on (essaie) de me retenir parce qu on (pense) que je vais (changer) (d) avis parce-que je me dis que le poste n est pas une fin en soi.

Annexe 16 : Suite des unités textuelles caractéristiques de classe 3 des motivations de formation et de carrière

Unité textuelle n° 208 Khi2 = 10 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
A (mon) avis, (c) est (pour) ajouter encore un (peu) (plus-de) (competences) a ce qu (on) a deja, parce-parceque (pour) les (travailleurs), il faut (etre) quand-meme a l (aise) (dans) ce qu (on) (fait) (et) comme les (choses) n arretent pas d evoluer,

Unité textuelle n° 130 Khi2 = 9 Individu n° 17 *S_17 *Sexe_F *Age_25 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(je-pense) que (c) est une (bonne) (chose) (pour) (soi) (meme) (et) (pour) avoir une (bonne) (tete) (bien) (faite), (et) (pour) (etre) fiere des (connaissances) qu (on) a. au (niveau) (professionnel) aussi (on) sait que ce sont les (personnes) qui (ont) (pousse) les etudes loin qui sont aux meilleurs postes (et) elles sont respectees a-cause des (connaissances) qu elles (ont) (et) les (competences) (et) tout (ces) (personnes) (bien/)

Unité textuelle n° 25 Khi2 = 8 Individu n° 4 *S_4 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
donc (c'-est) en gros (pour) avoir une (tres) (bonne) carriere. mais a la base, j (aime) le (savoir), la (connaissance), le (cote) intellect des (choses), je veux (dire), les (theories), les concepts, (c) est (vraiment) bluffant.

Unité textuelle n° 57 Khi2 = 8 Individu n° 9 *S_9 *Sexe_M *Age_49 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(je-pense) que les motivations peuvent (etre) diverses mais certainement, (c) est (pour) parfaire encore leurs (connaissances) (dans) leurs (domaines) respectifs parce-que souvent il-y-a des (formations) qui vont (dans) la (meme) dynamique que l (activite) (professionnelle).

Unité textuelle n° 117 Khi2 = 8 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles et psychosociales)
il faut (dire) qu a koudougou, ici, (c) est quand-meme une ville ou tous les (travailleurs) cherchent a (etudier) (et) a (augmenter) leurs (competences), ca (fait) que les (gens) (ont) quand-meme (ont) un bon oeil (sur) ca.

Unité textuelle n° 39 Khi2 = 7 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles et psychosociales)
(c'-est) la recherche de la (connaissance), la volonte de connaitre (plus) (et) de me specialiser (dans) un (domaine) (precis) (et) avoir l' esprit ouvert, (c'-est) (surtout) ca. mes objectifs en m' (engageant) (dans) (cette) (formation) (c'-est) d'-abord, (personnellement), ca me (fait) du (bien), ca me (permet) de (comprendre) certaines (choses) (et) de gerer des situations (personnelles) (et) (en-plus-de) ca je peux venir en (aide) a d' autres (personnes).

Unité textuelle n° 38 Khi2 = 6 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
si je peux me (permettre) en (formation) continue (pour) pouvoir (etre) (plus) (competents). mais (pour) (moi) je (comprends) que la (formation), que cela va (dans) le sens de (se) (perfectionner), (et) (plus) (on) est (sur) le terrain, (plus) (on) (comprend) (mieux) la (theorie).

Unité textuelle n° 50 Khi2 = 6 Individu n° 8 *S_8 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales)
(personnellement), je trouve ca normal, (moi) que les (gens) s (engagent) en (formation), (je-pense) que (c'-est) une (bonne) (chose) puisqu en-dehors de la (formation) (personnelle) qu' (ils) disposent, les (savoirs) qu' (ils) vont (acquerir) (pour) eux (memes),

Unité textuelle n° 6 Khi2 = 5 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales)
je-crois qu' il-y-a cet aspect (et) puis d' autres aussi (pour) qui (c'-est) (vraiment) (personnel). il (y) en a qui (s') (engagent) (pour) (se) satisfaire un (peu), je ne sais pas, (c'-est) une (formation) (pour) la fierte (personnelle).

Unité textuelle n° 44 Khi2 = 5 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)

(c'-est) une (tres) belle (chose). ca (leur) (permet) de (se) (perfectionner) techniquement (dans) (leur) (travail) (et) d (etre) (plus) a l (aise) (dans) ce qu (ils) font (professionnellement). en (fait), je dirai que (moi), (mon) (cas) etait un (peu) particulier parce-que j' (avais) interrompu apres la licence, j' ai (fait) la maitrise mais je n' ai pas pu soutenir donc,

Unité textuelle n° 53 Khi2 = 5 Individu n° 8 *S_8 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(et) de troisiemement (pour) (franchement) avoir le maximum de bagages par-rapport a (mon) (domaine) d' intervention puisque nous nous sommes une discipline (sociale) je me suis dit que la psychologie peut m' apporter beaucoup (dans) (mon) (domaine) (professionnel).

Unité textuelle n° 227 Khi2 = 5 Individu n° 27 *S_27 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
J ai des objectifs, (c) est deja pouvoir (acquerir) (mon) master (et) (en-plus) des (connaissances), avoir des (competences) (memes) (theoriques), le master (c) est quand-meme un (grand) (niveau) de (formation) (surtout) au (burkina) faso.

Unité textuelle n° 32 Khi2 = 4 Individu n° 5 *S_5 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(je-pense) que les (professionnels) (s') (engagent) (pour) les (formations) souvent (c'-est) (pour) (renforcer) leurs (competences) (meme) au (niveau) des services. donc si je prends (moi) (mon) (cas) je suis une (educatrice) (sociale) (et) je me suis (engagee) (dans) une (formation) parce-que j' ai pense que ca pouvait m' aider (dans) l' accomplissement de ma mission au sein de l' (action) (sociale).

Unité textuelle n° 56 Khi2 = 4 Individu n° 8 *S_8 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
asseoir de bons choix (pour) gerer quoi que ce soit correctement. ca, (c'-est) (tres), (tres) difficile, (on) (fait) de la generalite, mais lorsqu' (on) a une (formation) poussee (bien) (faite), (franchement), ce-que vous faites, vous le reussissez facilement.

Unité textuelle n° 69 Khi2 = 4 Individu n° 10 *S_10 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
de (plus), (pour) (toute) personne qui veut (etre) en phase avec les realites de la vie (et) de (travail), une (formation) a l universite est (tres) (importante) rien que (pour) developper son (niveau) de (connaissances).

Annexe 17 : Suite des unités textuelles caractéristiques de classe 1 des soutiens sociaux perçus

Unité textuelle n° 80 Khi2 = 17 Individu n° 13 *S_13 *Sexe_F *Age_27 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu de la famille)
(sinon) je vais interrompre (et) faire les concours (professionnels), (sinon) (franchement), je ne (veux) pas interrompre a moins que les (parents) refusent de me soutenir, parfois meme ils pensent que je suis (allee) un (peu) (trop) loin.

Unité textuelle n° 161 Khi2 = 16 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
donc c est-ce langage que (j) ai tenu/ vis-a-vis de ma fille. je (lui) dis de faire le maximum tant-que (vous) (etes) (jeunes), (et) surtout (si) les/ (parents) sont la pour (payer).

Unité textuelle n° 43 Khi2 = 14 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
qu' ils ont ete (tous) tres fiers de moi. de la part de ma famille, j' ai deja dit que j' ai tout leur soutien (et) certains de mes proches (egalement) (et) la (premiere) (annee) a ete (payee) (par) un proche (parexemple) mais la (deuxieme) (annee) je l' ai moi meme (payee).

Unité textuelle n° 46 Khi2 = 13 Individu n° 8 *S_8 *Sexe_M *Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu des autres significatifs et de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
ce qu' ils vont te dire oralement, c'-est pas ce qu' ils ont a l' interieur, (sinon), y a deux camps. Y a d'autres qui soutiennent, d' autres qui ne soutiennent pas aussi (franchement) (si) je (regarde) ceux qui soutiennent, c'-est ceux qui sont un (peu) eclaires, c'-est ceux qui connaissent ce-que c'-est que la (vie).

Unité textuelle n° 156 Khi2 = 13 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu des autres significatifs)
(il) (devient) (premier) ministre, (il) a beau (aime) ali, (il) ne peut pas le nommer a un certain niveau de responsabilite, parce-que (son) niveau intellectuel ne (lui) permet pas d occuper ce poste la.

Unité textuelle n° 41 Khi2 = 12 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
souvent j' (aime) causer (avec) les professeurs, monsieur BA, monsieur VA, monsieur SA, souvent, on cause. ils me disent que la (vie) ce n' est pas lineaire, (il) (faut) souvent affronter des obstacles, (il) (faut) perseverer, donc, ils m encouragent.

Unité textuelle n° 2 Khi2 = 10 Individu n° 1 *S_1 *Sexe_F *Age_38 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
oui! ah oui, je dirai oui, je dis merci a mon (mari) qui m' aide a (payer) la (scolarite), deja, c'-est bien pour moi, (et) puis (son) soutien aussi (et) celui des (parents), de temps en temps,

Unité textuelle n° 61 Khi2 = 10 Individu n° 9 *S_9 *Sexe_M *Age_49 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
quand (vous) etudiez/ (vous) devez concilier ca (avec) la (vie) (professionnelle) (et) la (vie) familiale, je (vous) assure que ca/ (devient) (complique) parce-que souvent (vous) devez faire la navette parce-que (vous) n (etes) pas sur/ place donc dans votre (vie) de couple c est (complique),

Unité textuelle n° 162 Khi2 = 10 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
(si) moi, (j) avais eu (cette) (vision) depuis que (j) (etais) (jeune) (avec) le/ soutien necessaire (et) de-toute-facon, mes (parents) ne pouvaient pas (payer) ils avaient (trop/) de charges, ce n est pas (apres) quinze (ans) de service que (j) allais attendre pour aller chercher un/ (master) dans mon domaine (professionnel), mais on etait (tous) presse, (jeune) (et) content d avoir/ une autonomie financiere, on ne voyait pas plus loin que ca.

Unité textuelle n° 174 Khi2 = 10 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
(lui) (il) va (payer) la (scolarite), (il) va me soutenir (par) (tous) les (moyens), la formation coute chere un (peu) quand-meme, ce n est pas a la portee de tout le monde.

Unité textuelle n° 99 Khi2 = 8 Individu n° 16 *S_16 *Sexe_M *Age_51 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
eux (tous) ils m' ont (connu), puisque j' ai commence vendeur de bar, le docteur_Z_Z aussi, ils m' ont felicite, que ah, c'-est rarement des cas ou on voit quelqu'-un qui chome pendant des (annees),

Unité textuelle n° 147 Khi2 = 8 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
meme a 90 (ans) on peut (apprendre). A l universite en (premiere) (annee), on avait un camarade qui avait la soixantaine (et) qui venait suivre les cours (avec) nous. (il) cherchait des connaissances, (il) (apprenait) (avec) nous. nous aussi on (apprenait) (avec) (lui) (parce) qu (il) avait beaucoup d experiences.

Unité textuelle n° 160 Khi2 = 8 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
S (il) a un (master) 2 (et) que ca convient (et/) (vous) le placez a tel niveau (et) (si) monsieur_Z_Z_2 ne la pas, (vous) (avez) beau (aime/) monsieur_Z_Z_2, (vous) ne pourrez pas faire appel a (lui).

Unité textuelle n° 164 Khi2 = 8 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation professionnelles)
(sinon) en ce-qui me concerne, c est vraiment interessant les etudes, surtout/ (apres) tant d (annees), je redecouvre les theories qui sont a la base des actions (professionnelles), je-pense qu avant,

Unité textuelle n° 169 Khi2 = 8 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » des motivations de formation psychosociales)
quand (j) opte pour quelque-chose (et) quand d ailleurs ca me convient, c est rare que quelqu un puisse m empecher de ne pas faire ca. donc (si) c est ca, je me donne toujours les (moyens) a donner (vie) a mes reves.

Annexe 18 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 2 des soutiens sociaux perçus

Unité textuelle n° 25 Khi2 = 14 Individu n° 3 *S_3 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
(cote) (financier) je n' ai (rien) recu (jusqu') a-present de personne.
Unité textuelle n° 108 Khi2 = 13 Individu n° 17 *S_17 *Sexe_F *Age_25 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
(donc), (eux). je (leur) tire mon chapeau meme (s) ils n ont pas ete (a) l (ecole) ils connaissent l importance, en-tout-cas, de l (ecole). soutien (moral), (oui)! de la (part) des (enseignants) (souvent), surtout au debut quand c etait complique.

Unité textuelle n° 88 Khi2 = 11 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs et de soutien social perçu de la famille)
mais (non) (financier), la, comme chacun (a) (ces) problemes (a) gerer, (donc), nous, on se (debrouille) avec ce qu on (a) sans demande une (aide) (a) quelqu un. sinon, du point de (vue) (moral) on en recoit beaucoup, on beneficie, en-tout-cas, du soutien de nos amis, nos parents et tout.

Unité textuelle n° 176 Khi2 = 11 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien social perçu de la famille, des ami(e)s et des autres significatifs)
(donc) ca fait que ca demande beaucoup de choses. on (a) besoin du soutien (materiel), (moral) (sur) tous les (plans), en-tout-cas, j ai eu ce soutien la de la (part) de la famille, de tout le (monde), c est ca qui comptait le plus.

Unité textuelle n° 38 Khi2 = 10 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
(financier), ils me donnent aussi un peu des sous, au niveau (psychologique), ils causent aussi avec moi, ils (essaient) de me remonter le (moral), les parents, en-tout-cas, (souvent), il-y-a l' entourage.

Unité textuelle n° 84 Khi2 = 10 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
dieu (aidant) aussi, on (a) eu tellement de facilites (a) l' (universite) parce-que chez nous les (devoirs) c'etait les samedis et comme on n' est pas oblige de suivre les cours pour faire les (devoirs), (donc)!

Unité textuelle n° 87 Khi2 = 9 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille, des ami(e)s et des autres significatifs)
(lorsqu) on (leur) dit qu' on (a) un (devoir) (a) preparer, ils disent vraiment, mets toi au serieux, apres on se (verra), (donc), je-pense qu' (a) ce niveau, du point de (vue) (psychologique), on (a) le soutien de tout le (monde).

Unité textuelle n° 37 Khi2 = 8 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
(materiel) (oui), parce-que j' ai des parrains qui (materiellement) me (soutiennent), (cote) livres. (lorsque) j' ai une bibliographie, j' (essaie) de noter, je les envoie et les livres qu' ils peuvent trouver, ils cherchent et ils m' envoient.

Unité textuelle n° 50 Khi2 = 6 Individu n° 8 *S_8 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
ma femme me laisse faire, je-crois qu' elle n (a) pas vraiment le (choix), j' (essaie) de ne pas trop la brimer avec ca et les enfants, c'-est pareil, mais je-crois que de (leur) (cote), (voir) son (papa) aller en formation, ce n' est pas mal,

Unité textuelle n° 71 Khi2 = 6 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
de mon point de (vue), il-y-a les besoins de famille mais il-y-a d autres depenses de la famille du village, (donc), (sur) le (plan) (financier) en famille ils comprennent mais ce n est pas evident.

Unité textuelle n° 116 Khi2 = 6 Individu n° 18 *S_18 *Sexe_M *Age_40 (affectée aux « mondes lexicaux» du soutien social perçu de la famille et des ami(e)s et d'absence de soutien)

(donc) grace (a) (leurs) conseils, (souvent) j' arrive quand-meme (a) surmonter certaines (difficultes).mais ca (s) arrete la hein, ils ne peuvent pas (m) (aider) (financierement), de-toute-facon je ne (leur) demande (rien) dans ce sens.

Unité textuelle n° 122 Khi2 = 6 Individu n° 20 *S_20 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
(oui) (y) (a) un soutien specifique de la (part) des membres de ma famille, j en veux pour preuve que quand j ai des (devoirs) (a) rendre, (monsieur) (m) (aide) (souvent) avec la saisie, je travaille et (puis) il saisit et corrige aussi,

Unité textuelle n° 167 Khi2 = 6 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
et c est (sur) que au-moins en faisant cette formation, je ne serais pas ailleurs et je sens quelque (part) que ma (fille) qui connait la durete de la formation me respecte vraiment de ce (cote) la, (donc), affirmatif!

Unité textuelle n° 30 Khi2 = 5 Individu n° 4 *S_4 *Sexe_M *Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
(socialement) je dirai que s' engager en formation pour les parents c'-est un gachis, vous n' avez pas toujours (leurs) soutiens (donc) ce n' est pas facile. (oui), (oui), effectivement tantot je parlais de mon oncle qui m' (a) toujours soutenu quant-a mes (choix), quant-a ma carriere depuis que j' etais (a) l'(ecole) primaire, c'-est un (monsieur) qui m' (a) (aide) quand j' ai voulu entreprendre la formation,

Unité textuelle n° 72 Khi2 = 5 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille, des ami(e)s et des autres significatifs)
oh, le soutien (psychologique), pourquoi pas, les encouragements (oui) je l ai ce soutien la. mais si c est pour les autres (plans) le soutien, ce n est pas evident, il n (y) (a) (rien).

Annexe 19 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 3 des soutiens sociaux perçus

Unité textuelle n° 32 Khi2 = 9 Individu n° 5 *S_5 *Sexe_F *Age_37 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
dans (ma) (grande) (famille), ils se (montrent) fiers, et (mes) (ami(e)s) disent qu ils se disent que, (en-tout-tcas), (j') (ai) du courage, qu' ils m' envient, ils aimeraient (faire) comme (moi) (aussi), que (ce) n' (est) pas (facile) mais ils voient que (je) suis courageuse,

Unité textuelle n° 5 Khi2 = 8 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
et (c') (etait) (vraiment) plaisant meme un peu flatteur pour nous, (vraiment) une partie de la (grande) (famille) a (ete) un (soutien) et jusqu' a-present chaque fois que (je) veux baisser les bras ils me disent mais non

Unité textuelle n° 54 Khi2 = 8 Individu n° 9 *S_9 *Sexe_M *Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu des autres significatifs et de la famille)
il (etait) lui deja (inscrit) en psychologie et il a (ete) determinant (beaucoup), on s (est) (soutenu) mais il m a (soutenu) davantage. au (niveau) (familial), (je) (sens) de la satisfaction (parce-que) quand j (ai) (commence) ils (n) etaient pas informes,

Unité textuelle n° 59 Khi2 = 8 Individu n° 9 *S_9 *Sexe_M *Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu des ami(e)s et de l'absence de soutien des ami(e)s)
donc, (en-tout-cas), il faut dire qu au (niveau) des (amis) qui (bossent) il (n) y a pas de (problemes), on (est) en phase, mais pour ceux qui ne (bossent) pas (ce) (n) (est) pas toujours (facile), pas de (soutien).

Unité textuelle n° 60 Khi2 = 8 Individu n° 9 *S_9 *Sexe_M *Age_49 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu de la famille)
pour la (famille) (directe) les (etudes) ca peut-etre quand-meme complique, (ce) sont (aussi) les (amis) qui m en (parlent) (puisqu) ils vivent la meme chose, on en discute parfois entre nous.

Unité textuelle n° 77 Khi2 = 7 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des ami(e)s)
cote des (amis), voila (ce-que) (je) peux dire, y a le (soutien). dans (ma) (famille) elargie (aussi), (en-tout-toutcas), euh. (je) suis (soutenu) moralement. J (ai) un (grand) (frere) qui a fait les (etudes) universitaires, lui, il me comprend, (je) suis (soutenu) moralement. au (niveau) de la (famille) (directe), madame (aussi), c'-est comme (je) l (ai) dit.

Unité textuelle n° 120 Khi2 = 7 Individu n° 20 *S_20 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
oui, au (niveau) (familial), il (n) a pas eu de (probleme), ca fait longtemps que (mon) mari et (moi), on en (parlait). donc, (ma) (famille) m a encouragee, elle (etait) (contente), quand (je) (parle) de (ma) (famille), (c) (est) (mon) mari, (mes) enfants, (vraiment) ils m ont (vraiment) (soutenue), encouragee, et ils m encouragent toujours, (en-tout-cas),

Unité textuelle n° 17 Khi2 = 6 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des ami(e)s)
tu vois qu' il a allume une machine, il veut travailler, donc finalement (ce) n' (est) pas la peine de le deranger. donc, je-crois que. (je) (sens) que (mes) (amis) (commencent) (aussi) a (avoir) peur de (ce que) (je) (fais).

Unité textuelle n° 100 Khi2 = 6 Individu n° 16 *S_16 *Sexe_M *Age_51 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
qui s' attrape un emploi et qui se (donne) la peine de pouvoir (faire) des (etudes) et atteindre un certain (niveau). C (est) (tres) bien et ils (contents) de (moi). donc, sur le plan social, (j') (ai) (cet) appui de certaines (personnes) qui m' ont connu (commencant) travailleur de bar (puisque) (moi) j (ai) (commence) gerant du jardin du maire pendant sept ans, l' actuel jardin du maire pendant sept ans,

Unité textuelle n° 115 Khi2 = 6 Individu n° 18 *S_18 *Sexe_M *Age_40 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des ami(e)s)

oui! oui! (vraiment) (je) beneficie de (soutien). avec (mes) (amis), souvent euh. il-y-a les discussions, les conseils qu on se (donne) qui selon (moi) (est) avant tout un (soutien), (parce-que) par moment c'-est pas (facile).

Unité textuelle n° 168 Khi2 = 6 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et de l'absence de soutien des autres significatifs)
pour le (soutien) de la (famille), je-pense que (c) (est) ok et pour les (personnes) de (mon) (entourage), (c) (est) une question delicate (parce-que) (je) (n) (ai) pas recu d objection visible de leur part, mais (je) me dis que (je) suis quelqu un de (tres) determine,

Unité textuelle n° 31 Khi2 = 5 Individu n° 4 *S_4 *Sexe_M *Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des ami(e)s)
donc c'-est un (soutien) que (j') (ai) recu de lui, (j') (ai) (aussi) ses (encouragements). et (j') (ai) (aussi) les (encouragements) de (beaucoup) de (mes) (amis) et de (mes) collegues (aussi).

Unité textuelle n° 121 Khi2 = 5 Individu n° 20 *S_20 *Sexe_F *Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des ami(e)s)
j (ai) eu des (encouragements) de leur part et la (grande) (famille) (aussi), y a quelques uns qui me soutiennent. pour les (ami(e)s), elles sont simplement (contentes) pour (moi), elles me trouvent courageuse.

Unité textuelle n° 127 Khi2 = 5 Individu n° 21 *S_21 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
donc cote (familial) le (soutien) (est) (vraiment) (positif), que (ce) (soit) financierement, que (ce) (soit) du cote relationnel, (vraiment) (beaucoup) m encouragent. donc, oui! oui! le (soutien) (familial) (est) (positif).hors de la (famille) (aussi), (beaucoup) m encouragent, me felicitent.

Unité textuelle n° 83 Khi2 = 4 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des ami(e)s)
(en-tout-cas), pour (ce-que) (je) vois, (c) (est) une (reaction) (positive). parce qu a-travers (moi) j (ai) (beaucoup) d (amis) (aussi) qui se sont inscrits a l universite pour poursuivre les (etudes).

Annexe 20 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 4 des soutiens sociaux perçus

Unité textuelle n° 158 Khi2 = 14 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
avoir (au-moins) le diplome (qui) va avec le (poste) (sans) oublier les competences et les experiences (necessaires). donc, vous (ne) pouvez (pas) (etre) (sans) competences et (etre) nomme. donc, (pour) (pouvoir) (beneficier) de cette phase, il faut que/ vous aussi vous evoluiez.
Unité textuelle n° 134 Khi2 = 11 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
(dans) mon environnement (proche) c est-ce qu on me dit aussi parfois. vous savez (dans) notre societe on n (arrive) (pas) a (comprendre) pourquoi une (femme) veut (passer) tout son temps a etudier; on (ne) (comprend) (pas).

Unité textuelle n° 148 Khi2 = 11 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des autres significatifs)
en (tant-que) (femme) (sans) le soutien de (certaines) personnes ca allait (etre) tres difficile, meme si on a le caractere, souvent c est tres difficile. (mais) moi personnellement, comme j ai le caractere a me (former) (sans) le soutien de la famille et de l (entreprise), j allais (venir) quand-meme a la (formation).

Unité textuelle n° 78 Khi2 = 9 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu de la famille et de l'absence du soutien social perçu des autres significatifs)
souvent, ca (n') allait (pas), (mais), en fin de (compte) elle (comprend). on (arrive) (toujours) a (s') entendre, (mais) c'-est le (seul) soutien moral, je (ne) recois aucune aide de (personne).

Unité textuelle n° 178 Khi2 = 9 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
ca fait que ca nous (motive) (dans) le (travail), a rediger vite le (document) (pour) les appeler. franchement, oui, j en (beneficie) et je me (rends) (compte) que (sans) ces soutiens la je me dis que la (formation) je n aurai (pas) fait.

Unité textuelle n° 188 Khi2 = 9 Individu n° 26 *S_26 *Sexe_F *Age_45 (affectée aux « mondex lexicaux » du soutien social perçu de la famille et des ami(e)s)
oui, je dirais que je (beneficie) du soutien et de la comprehension des uns et des autres, lorsque je (ne) peux (pas) (etre) presente a certains endroits parce-que je suis (occupee) par la (formation) et des choses en liens avec ca.

Unité textuelle n° 194 Khi2 = 9 Individu n° 27 *S_27 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
le (seul) soutien dont j avais vraiment besoin c est celui de ma (femme) et je l ai. les autres a-partir-du- du moment (ou) ce n est (pas) eux (qui) paient ma (formation) je peux m en (passer) et c est le cas.

Unité textuelle n° 96 Khi2 = 8 Individu n° 16 *S_16 *Sexe_M *Age_51 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu de la famille)
(dans) la famille, il y en a (qui) (pensent) que nous, on part en (formation) (pour) perdre le temps, on a eu un (travail), pourquoi continuer a (se) fatiguer, pourquoi (ne) (pas) reinvestir les montants investis (pour) la (formation) (dans) une autre activite (ou) bien (dans) un autre truc. je dis non, je prefere avoir le bagage (necessaire), quitte a ce-que apres le reste va (suivre) aussi, voila.

Unité textuelle n° 22 Khi2 = 6 Individu n° 3 *S_3 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu de la famille)
ils (ne) sont plus prets a ce qu' on mette de l' argent (dans) la (formation) et ils (pensent) que je (dois) utiliser mon niveau comme ca (pour) gagner mon pain, (mais) de (ne) (pas) (se) (former) (davantage).

Unité textuelle n° 40 Khi2 = 6 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
c'-est une periode que (tu) traverses (mais) ca va (passer) (mais) j' ai (toujours) (au-moins) quelque chose, un (document) a lire. actuellement je suis en (train) de (preparer) mon projet de these parce-que meme mes professeurs souvent ils m' encouragent.

Unité textuelle n° 128 Khi2 = 6 Individu n° 21 *S_21 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
la (seule) difficulte c est du cote de l (entreprise), des (collegues) parce-que il-y-a ceux (qui) (ne) (comprennent) (pas) qu il faut aussi pousser (pour) aller de l avant, ils (se) disent (mais) apres un (travail) (tu) as le salaire, qu est-ce-que (tu) cherches (encore),

Unité textuelle n° 23 Khi2 = 5 Individu n° 3 *S_3 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des ami(e)s)
(pour) les amis c'-est plutot le contraire parce-que j' ai meme beaucoup d' amis (qui) sont plutot engages (dans) la (formation) eux (memes) et (qui) (quand) on (s') assoit on (se) donne les idees (pour) (pouvoir) mieux (se) (former),

Unité textuelle n° 97 Khi2 = 5 Individu n° 16 *S_16 *Sexe_M *Age_51 (affectée aux « mondes lexicaux » de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs et de perception de soutien social des autres significatifs)
Y en a (qui) (pensent) que c'-est une perte financierement, (tu) es en (train) de te fatiguer (pour) rien, que (tu) aurais du en profiter (dans) tes loisirs, etc. (mais) comme je suis dedans, (dans) la (formation), je (ne) les ecoute (pas) sinon c est decourageant. (heureusement) que certains (pensent) que c est bien et ca c est plus rassurant.

Unité textuelle n° 149 Khi2 = 5 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs et de la famille)
peut-etre, c est les frais de (formation) (qui) allaient me manquer meme si c est moi meme (qui) paie ma (formation). (mais) en (realite), le soutien le plus important c est la comprehension des (gens) (qui) comptent, les personnes dont l avis est (necessaire), le mari, les parents et souvent les enfants,

Unité textuelle n° 94 Khi2 = 4 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
souvent aussi, (quand) je veux des (documents) et que je (n') (arrive) (pas), surtout avec la connexion souvent c'-est bizarre, (mais) lui (dans) son service en son temps il (avait) la connexion, souvent,

Annexe 21 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 5 des soutiens sociaux perçus

Unité textuelle n° 29 Khi2 = 9 Individu n° 4 *S_4 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu de la famille)
et aussi subvenir a leurs (besoins) eux aussi, les aider parce (qu') (en) afrique il faut aussi aider la famille et la famille lointaine aussi. donc, du coup (aller) encore se former eux, ils (trouvent) (que) c'-est une perte de (temps), (que) c'-est des ressources (qu') (on) aurait (pu) utiliser pour faire d' (autres) (choses).

Unité textuelle n° 15 Khi2 = 8 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée aux « mondex lexicaux » de l'absence de soutien social perçu des ami(e)s et de soutien social perçu de ami(e)s)
donc, (ca) (fait) (deja) (deux) ans, je (suis) (en) master. mes amis y (en) a quand-meme qui (m') (encouragent). il y' (en) a d' (autres) qui (trouvent) (que) je n' ai (plus) le (temps) pour eux, donc (ca) (pose) un probleme.

Unité textuelle n° 39 Khi2 = 8 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
(peut-etre), actuellement, ce-qui (m') angoisse c'-est (que) je (me) (dis) (que) je (suis) allee trop (loin),
pour le (moment) je n' ai pas d' (argent), mais sincerement j' ai toujours quelqu'-un qui (va) (me) (dire) faut pas te decourager, c'-est pour un bout de (temps),

Unité textuelle n° 76 Khi2 = 8 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
cote famille les (enfants) n' avaient pas de reactions compte-tenu du (fait) (qu') ils etaient (tout) (petits), ils ne (pouvaient) pas comprendre grand-chose. (maintenant), du cote des amis, les amis, en-tout-cas, ils appreciaient (ca) (bien), et (ca) soutient. (ca) a meme attire certains a s' (engager), en-tout-cas, a (aller) (poursuivre) les etudes aussi, (voila).

Unité textuelle n° 124 Khi2 = 8 Individu n° 20 *S_20 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
en-tout-cas, (il-y-a) un soutien de la part de ma famille. mes (enfants) (me) (disent) (tout) le (temps)
(courage) (maman)! (allez) y c est (comme) (ca) si vous (continuez) nous aussi (on) sera oblige (d) (aller) (plus) (loin) (que) vous, vous etes une (motivation) pour nous, (etc),

Unité textuelle n° 91 Khi2 = 7 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
de ce cote je rends grace a dieu. quand j ai (dit) (que) j (allais) (poursuivre) mes etudes, mon mari m a (accompagnee). et une fois (que) dans le cadre familial (on) a (deja) le soutien de son (epoux), (ca) (va), puisque meme pour les travaux de recherche, quel (que) soit le (temps) (que) (ca) (va) (prendre) (il-y-a) toujours cette comprehension, un climat qui favorise les apprentissages.

Unité textuelle n° 123 Khi2 = 7 Individu n° 20 *S_20 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
et y a mes (enfants) qui m aident et puis (quelque) fois, pour faire evoluer les (choses), (on) (me) (fait) du jus (d) orange le matin, (bon)! (maman), (prenez) (ca)! vous (en) avez (besoin) pour avoir de l energie pour (continuer), ou (bien) si je dois travailler tard la nuit et (que) monsieur est fatigue, il (prend) un roman, il lit, il reste a-cote et puis il m (encourage), (etc).

Unité textuelle n° 7 Khi2 = 6 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien social perçu de la famille)
meme avec mon (epouse) jusqu' (a-present) (ca) (fait) six ans (qu') (elle) (me) demande mais (en) realite je gaspille l' (argent) de la famille (en) (m') (engageant) (en) formation parce-que jusqu' (a-present) (elle) ne voit pas pour le (moment) les fruits de cette formation la;

Unité textuelle n° 42 Khi2 = 6 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
ils (m') ont (trouvee) tres (courageuse) parce (qu) entre 2009 et 2011 j' ai traverse des (moments) un peu (difficiles). donc reprendre la formation, c' etait pour eux (comme) (me) voir revivre, de voir (que) je ne baissais pas les bras, de savoir (que) je (pouvais) (aller) de l' avant, (que) je (cherchais) a (me) depasser donc, je (dirai) (que) grosso modo,

Unité textuelle n° 47 Khi2 = 6 Individu n° 8 *S_8 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des autres significatifs)
ils (savent) vraiment ce-que (ca) represente. sinon a (tout) (moment) ceux qui (sont) (engages) vraiment dans la formation, qui (sont) (nos) devanciers la, ils nous (en) (felicitent), a (tout) (moment) ils (disent) (que) c'-est une bonne (chose) puisque si vous (posez) un acte, par-exemple si (on) vous confie une tache,

Unité textuelle n° 117 Khi2 = 6 Individu n° 19 *S_19 *Sexe_F *Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » de l'absence de soutien social perçu de la famille et de soutien social perçu de la famille)
(il-y-a) des gens dans la grande famille qui (trouvent) (que) tu (en) as (deja) assez (fait), (pourquoi) vouloir encore (plus)? mais (il-y-a) (d) (autres), en-tout-cas, ils (vont) (t) (encourager), te (dire) non, il faut perseverer, (ca) (va) (aller), le (fait) meme de vouloir avoir (plus) c est un (bien), c est du (bien) (d) (aller) aussi (loin) (que) tu (peux).

Unité textuelle n° 119 Khi2 = 6 Individu n° 19 *S_19 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
(ca) (fait) (que) je (me) debrouille et je ne (suis) pas la tous les jours a la maison et a demander de l (argent) aux gens pour les (petits) (besoins).

Unité textuelle n° 14 Khi2 = 5 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu des ami(e)s)
l' ami a (fait) avec moi et lui n' a pas retenu. bien-que l' ami (en) question n' a pas ete retenu et (que) moi j' ai ete retenu, mais (je-crois) (qu') il (continue) jusqu' (a-present) de (m') (encourager) de (poursuivre).

Unité textuelle n° 192 Khi2 = 5 Individu n° 27 *S_27 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille et des ami(e)s)
mais (depuis) (que) j ai commence, (elle) (me) laisse travailler (comme) je veux, (elle) a (bien) (compris) (que) c etait un investissement pour le (bien) de la famille (plus) tard. pour les amis certains ont (deja) (fait) une formation, ils (sont) informes (que) je (suis) (en) formation et ils ont (compris), (je-pense), (que) ne (suis) (plus) tellement disponible mais de (temps) (en) (temps) (on) se retrouve pour (prendre) un verre,

Unité textuelle n° 106 Khi2 = 4 Individu n° 17 *S_17 *Sexe_F *Age_25 (affectée au « monde lexical » du soutien social perçu de la famille)
(elle) se (dit) (que) je fais de trop longues etudes, je l ai rassuree (que) ce n est pas parce-que je (suis) inscrite (que) ne (peux) pas exercer un metier, (que) je (cherche) (quelque-chose) a faire mais je (peux) m inscrire parce-que c est moi qui gere mon (temps) pour le doctorat donc (ca) ne (pose) pas de probleme donc (elle) a (compris) et m (encourage).

Annexe 22 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 1 des soutiens organisationnels perçus

Unité textuelle n° 49 Khi2 = 15 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
donc, aujourd'-hui vous me (demandez) de laisser, j' ai comme/ l' impression qu' (on) me dit de laisser le (diplome) pour de l' (experience) tout en sachant qu' un (jour) dans mon/ (experience), (on) risque de me reprocher de ne pas (avoir) de (diplomes).

Unité textuelle n° 88 Khi2 = 15 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
(on) (est) (alle) (jusqu') (a). (on) (a) cotise (et) (lui) (il) (est) (alle) (a) ouaga, mais auparavant (on) (a) recueilli les (avis) sur le champ, l' (inspecteur) (a) (mis) (son) (avis), (on) (est) (alle) (a) la DPBA, (il) (a) (mis) (son) (avis), (on) (est) (alle) voir le DREBA qui (a) (mis) (son) (avis) (et) (lui),

Unité textuelle n° 134 Khi2 = 15 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
dans la fonction (publique) actuellement (il) faut (avoir) quand-meme un certain nombre de (diplomes) pour diriger en-plus-de l (experience) (et) de l anciennete. donc (si) (tu) pretends un (jour) diriger une structure, aussi petite soit elle, (il) faut quand-meme un minimum de bagages intellectuels validees par des (diplomes).

Unité textuelle n° 80 Khi2 = 13 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
la hierarchie (quoi), parle bien le francais mais (il) n' (a) pas (voulu) (etre) (journaliste), le (DPNA). Meme (lui) (inspecteur) la, (il) (veut) pas (etre) (journaliste) mais pourquoi. (et) (il) (a) rencheri en disant que y (a) un qui (a) (depose) (sa) (demande) ici, (lui), (il) ne (va) pas signer parce-que (il) fallait d'-abord venir s'entretenir avec (lui), ainsi, ca n (a) pas (ete) tranche,

Unité textuelle n° 83 Khi2 = 13 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
l' (autorisation) de s' (inscrire), (on) m' (a) dit que mon (inspecteur) peut le faire ou bien le (DPNA), mais en (son) temps euh, j' ai prefere que ca soit le (DPNA) parce-que (si) c'-est l' (inspecteur) c'-est pas sur mais en ce moment la (demande) la ne comportera que l' (avis) de l' (inspecteur), donc j' ai prevenu le (DPNA) qui fut mon maitre au CM1_CM2,

Unité textuelle n° 85 Khi2 = 13 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
je ne sais pas comment, (lui) aussi (il) (a) compris, mais l' (inspecteur), (il) (a) (mis) (son) (avis) favorable. mais arrivee au niveau (DPNA), (on) (a) renvoye (et) nous dire d' adresser la (demande) au (president) de l' (universite).

Unité textuelle n° 198 Khi2 = 13 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
je dis mais, vous avez le temps, ce n (est) pas la peine d (attendre) le (jour) ou (on) (va) dire (on) (veut) tel (diplome) en ce moment vous (allez) vous lever pour (chercher) le (diplome).

Unité textuelle n° 84 Khi2 = 11 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie
je (lui) ai dit (simplement) que je (vais) (deposer) une (demande) (et) que ca (va) parvenir, (il) (a) dit que y (a) pas de probleme. J ai fait ma (demande).

Unité textuelle n° 91 Khi2 = 11 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(il) (a) fallu (avoir), en-tout-cas, l' (autorisation) de s' (inscrire) pour (avoir) (nos) noms. mais chez moi ca (ete) difficile, c'-est grace (a) docteur D_, que en-tout-cas, j' ai pu m' (inscrire), parce-que le dernier (jour) la, je n' ai pas pu, (il) manquait les photos, (maintenant), mon ami, (lui) (il) (est) (alle) mais ca coincidait (a) une periode.

Unité textuelle n° 48 Khi2 = 10 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)

donc, j' ai rebondi sur/ cet aspect, je leur ai dit que quand (tu) as le (diplome) (on) te (demande) de l'(experience) (et) quand (tu) as de l' (experience/) il-y-a des fois ou (on) te (demande) le (diplome).

Unité textuelle n° 77 Khi2 = 10 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
dans l entreprise certains (pensent) que c (est) bien (et) nous encouragent. mais d autres par-contre tentent de nous decourager. je-pense meme qu (avant) meme de pouvoir m (inscrire) (a) l (universite) de (koudougou), il-y-a eu une (demande) d (autorisation) d (absence) que mon superieur hierarchique (a) bloque.

Unité textuelle n° 90 Khi2 = 10 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
comme des (particuliers), c'-est-a-dire comme de (simples) personnes, puisque. la piece qu' (on) (devait), en-tout-cas, (avoir) l' (autorisation) de s' (inscrire) (on) n' (avait) pas ca. mais tout compte fait quand (on) (a) (depose), quand les resultats la, les resultats la sont tombes, (on) n' (avait) pas (nos) noms.

Unité textuelle n° 97 Khi2 = 9 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
je (devais) (reprendre) huit modules, huit modules, (maintenant) (on) (etait) programme pour un devoir, (il) y (avait) une (rencontre) des (directeurs) d' (ecoles), donc j' ai dit (a) mon adjoint qui me suit directement d' (aller) me representer mais humm.

Unité textuelle n° 186 Khi2 = 9 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu des collègues)
(on) (apprend) toujours des autres (et) donc moi j (aime) (etre) avec les anciens de la (maison) (et) avec les plus (jeunes) aussi qui sont dynamiques parce-que certains arrivent avec des (diplomes) (et) ils n ont pas d (experience).

Unité textuelle n° 109 Khi2 = 7 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
que ca soit mon superieur hierarchique direct (a) l (ecole), que ca soit au niveau de l (inspection), ils ne me soutenaient pas, (jusqu') (a) ce-que un (jour) meme l (inspecteur) (est) venu, (il) (a) (demande) au (directeur) ou (est-ce-que) je suis,

Annexe 23 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 2 des soutiens organisationnels perçus

Unité textuelle n° 115 Khi2 = 18 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et de soutien organisationnel perçu des collègues)
au niveau (psychologique), le (soutien) (moral), en-tout-cas, j' en (beneficie) (comme) je l (avais) dit, du (cote) de mes superieurs (ici), ils me soutiennent (moralement) et meme le collegue qui m a pousse au depart me soutient aussi.

Unité textuelle n° 150 Khi2 = 18 Individu n° 17 *S_17 *Sexe_F *Age_25 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
si tu (as) la possibilite de (continuer) etant (tres) jeune, c est bien, en-tout-cas, ils m encouragent. non, non, je ne (beneficie) pas de (soutien) particulier, (financier) et (materiel), mais bien sur j (ai) des encouragements, des felicitations, etc.

Unité textuelle n° 208 Khi2 = 18 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu des collègues et de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
on fait le meme travail (seulement) je negocie pour qu on (change) souvent le (programme). ils me comprennent, en-tout-cas, dans ce-que je fais (seulement) il n (y) a pas de (soutien) (materiel).

Unité textuelle n° 56 Khi2 = 16 Individu n° 7 *S_7 *Sexe_F *Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu des collègues et du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
je dirai que je (beneficie) d' un (soutien) des uns et des autres.

Unité textuelle n° 175 Khi2 = 16 Individu n° 21 *S_21 *Sexe_F *Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu des collègues et du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(C) est-ce (soutien) (seulement) que je peux avoir.

Unité textuelle n° 6 Khi2 = 15 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
j' (ai) eu l' autorisation sans (probleme) et il fallait maintenant reamenager mon (programme). on a du me (changer) de (poste), (ca), je l' avoue (c'-est) lie aux etudes, a la formation.

Unité textuelle n° 207 Khi2 = 15 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu et de l'absence de soutien organisationnel perçu)
mais pas de (soutien) (materiel). meme mes collegues, c est juste me soutenir dans mon (programme), mais je fais ma (part) de travail. (seulement) si (y) a un chamboulement du (programme) sinon je fais (toujours) ma (part) de travail meme si je vais me rattraper la nuit.

Unité textuelle n° 206 Khi2 = 13 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu et de l'absence de soutien organisationnel perçu)
je ne (beneficie) pas d un (soutien) (financier), (peut-etre) (moral). (peut-etre) je ne le vois pas (comme) (ca) ou bien c est de l hypocrisie mais (tres) souvent on me demande: tu (as) (finit) (ton) travail, tu cours pour aller a l IPERMIC? je dis (oui), je trouve que c est un (soutien) (moral).

Unité textuelle n° 116 Khi2 = 12 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
en ce (moment). (C) est le seul (soutien). au niveau (moral).

Unité textuelle n° 229 Khi2 = 9 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et de soutien organisationnel perçu des collègues)
(donc) il n (y) a pas de (soutien). (C) est (oui) pour les collegues si, si, on (nous) felicite beaucoup parce qu (avec) (eux), le (soutien) (moral) est (toujours) la.

Unité textuelle n° 215 Khi2 = 8 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu des collègues)
(ca), c est vraiment interessant de la (part) des collegues (oui)! (oui)! c est affirmatif, sur le plan (moral), sur le plan de l appui (avec) des documents, appui a l explication souvent, parce qu il-y-a des (moments) ou quand on (discute) en (classe), je n arrive pas (toujours) a tout saisir,

Unité textuelle n° 238 Khi2 = 8 Individu n° 26 *S_26 *Sexe_F *Age_45 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
il m a meme recommandee de faire la formation. de la (part) de mes collegues je (beneficie) d un (soutien), parce-que (comme) je l (ai) dit, moi je suis dans le departement de communication, (donc) je peux dire que tous mes collegues sont passes par l IPERMIC, (donc) je n (ai) pas de (problemes).

Unité textuelle n° 37 Khi2 = 7 Individu n° 6 *S_6 *Sexe_F *Age_26 (affectée aux « mondes lexicaux » de soutien organisationnel perçu et de l'absence de soutien perçu des collègues)
faut pas (te) decourager en disant que pour le (moment) tu n' (as) pas de travail, pour le (moment). (c'-est) pas facile, c est (vrai), mais (ca) ira. non! je n (ai) pas de (soutien) particulier sauf que la ou j etais surveillante generale, on m a dit que je pouvais revenir, que la porte est (toujours) ouverte.

Unité textuelle n° 143 Khi2 = 7 Individu n° 16 *S_16 *Sexe_M *Age_51 (affectée au « monde lexical » de soutien organisationnel perçu des collègues)
generalement on est (deux) collegues par section, si (y) a quelqu'-un qui a une (activite), si (ca) coincide (avec) un cours qui est (tres) capital, on s' arrange, on (change) les (programmes), au-moins et tu vas suivre (ton) cours,

Unité textuelle n° 222 Khi2 = 7 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
si tu veux (te) former, tu paies toi meme, (donc) notre (vrai) patron, l etat ne (nous) soutient pas (financierement). en-dehors de (ca), en-tout-cas, je n (ai) pas eu de (problemes).

Annexe 24 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 3 des soutiens organisationnels perçus

Unité textuelle n° 223 Khi2 = 14 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu des collègues et de l'absence de soutien perçu de la hiérarchie)
avec les collegues, il (n) y a (pas) de problemes, chaque fois qu on discute, (ils) (me) felicitent. il y en a (qui) (disent) aussi qu (ils) veulent (se) (former), je les (encourage) (mais) jusqu a-present, (ils) (ne) (viennent) (pas) (franchement) non, c est-ce-que je (disais), parce-que l (entreprise) (ne) (me) (donne) (rien), (rien) du tout.

Unité textuelle n° 13 Khi2 = 13 Individu n° 3 *S_3 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des collègues)
beaucoup de collegues m (encouragent), (en-tout-cas), et (trouvent) que c'-est tres combatif, de (ne) jamais arreter de (se) (former), et (trouvent) que c'-est (courageux) de (s') (engager) (malgre) les occupations pour (se) (former).

Unité textuelle n° 108 Khi2 = 13 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
ok, la-bas, (en-tout-cas), je peux dire qu (il-y-a) deux positions, (parce) qu au depart quand je (me) suis (engage) pour (venir) a l universite. ma (hierarchie). (franchement). (J) avais l impression (meme) qu' (ils) etaient contre moi.

Unité textuelle n° 159 Khi2 = 13 Individu n° 19 *S_19 *Sexe_F *Age_28 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu des collègues et de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(J) ai (vraiment) le soutien de tous, (ce) (sont) tres majoritairement des hommes, (mais) (ils) (ne) (me) (donnent) (pas) (d) (argent) (ou) quoi que (ce) soit de materiel, (ils) m (encouragent).

Unité textuelle n° 213 Khi2 = 13 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
j (essaie) de satisfaire au (mieux) les (superieurs) (hierarchiques), quitte a developper des attitudes (qui) (ne) (sont) (pas) (forcement) respectables, (mais) non il repart a l ecole ca, ca nous (donne) a reflechir.

Unité textuelle n° 24 Khi2 = 11 Individu n° 4 *S_4 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
je (comprends) que (personne) (n) a en fait (envie) de rester dans (cette) (entreprise) tres longtemps, (vous) (comprenez)?

Unité textuelle n° 14 Khi2 = 10 Individu n° 3 *S_3 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu des collègues)
(mais) certains (trouvent) aussi que c'-est ceux (qui) (sont) riches (qui) peuvent (se) (former), donc (ils) (se) (disent) automatiquement que c est parce-que j' ai suffisamment d' (argent), voila il y en a memes (qui) (me) demandent de leur (donner) (cette) somme la pour qu' (ils) puissent investir au-lieu de (se) (former), (en-tout-cas), les (gens) de mon service,

Unité textuelle n° 66 Khi2 = 10 Individu n° 9 *S_9 *Sexe_M *Age_49 (affectée aux « mondes lexicaux » de l'absence de soutien organisationnel perçu des collègues et du soutien organisationnel perçu des collègues)
(vous) voyez, (il-y-a) des (gens) dans l (entreprise) (qui) (vous) voient travailler, (qui) voudraient faire comme (vous) (mais) (qui) (n) (ont) (pas) le (courage). en (ce) moment, (ils) (ne) (sont) (pas) satisfaits (d) eux memes et (vous) etes un element perturbateur en fait. sinon (il-y-a) (d) (autres) (qui) (ont) (envie) (d) entreprendre comme (vous) les (etudes) et (qui) le (disent).

Unité textuelle n° 73 Khi2 = 10 Individu n° 10 *S_10 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu des collègues)
parce-que quand on te voit continuer les (etudes), on te (dit) que tu es (vraiment) (courageux) parce-que (ce) (n) est (pas) (vraiment) (donner) a (n) importe (qui) de (vraiment) travailler et puis continuer les (etudes).

Unité textuelle n° 15 Khi2 = 8 Individu n° 3 *S_3 *Sexe_M *Age_31 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien social perçu des autres significatifs et de l'absence de soutien social perçu des autres significatifs)
l' entourage immediat (m') accompagne (mais) il y en a (qui) (sont) sceptiques quant-a la rentabilite (meme) de (cette) formation la. il y en a (qui) (me) (donnent) l' exemple des (gens) (qui) (ont) des diplomes (mais)

(qui) (n') (ont) (pas) d' emploi et (qui) donc trainent (malgre) (leurs) gros diplomes, (mais) beaucoup aussi (m') (encouragent) a (me) (former) quand-meme.

Unité textuelle n° 76 Khi2 = 8 Individu n° 10 *S_10 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des collègues)
donc les (gens) nous motivent dans (ce) (sens) la parce-que (ils) (trouvent) que (vraiment) c est un effort (qui) est fait.

Unité textuelle n° 114 Khi2 = 8 Individu n° 12 *S_12 *Sexe_M *Age_48 (affectée aux « mondes lexicaux » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
l'inspecteur, (franchement), (ils/) (m') (encourageaient) dans sa zone. lui, il (m') (encourageait), d' un (superieur) a un (autre), c'-est (pas) la (meme) chose, ici, je/ suis soutenu, (mais) de l' (autre) cote (c') etait (vraiment) la croix et la banniere, c est tout.

Unité textuelle n° 177 Khi2 = 8 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
ce-que je (dis) peut-etre verifie parce-que sur le plan (professionnel), je (me) suis (engagee) a (donner) le meilleur de moi (meme), au-dela-de (ce) qu on demande, il faut (donner) le meilleur de soi (meme) parceque le tout (ce) (n) est (pas) (d) etre la au-moment (ou) il faut,

Unité textuelle n° 201 Khi2 = 8 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu des collègues)
(cette) (annee) il m a (dit) ah, que lui il (n) a (pas) eu l (argent) pour (se) (former). je lui ai (dit) qu il (ne) (s) est (pas) decide, (s) il economise, au-lieu (d) aller boire la biere avec ses amis, tu peux economiser.

Unité textuelle n° 22 Khi2 = 6 Individu n° 4 *S_4 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu des collègues)
(il-y-a) des (gens) (qui) (sont) toujours prets a critiquer, a voir ca d' un (autre) oeil (pas) (forcement) bon parce-que (vous) avez (envie) de (vous) (former) pour (votre) developpement (personnel).

Annexe 25 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe 4 des soutiens organisationnels perçus

Unité textuelle n° 128 Khi2 = 13 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(memes) avec les autres, nos devanciers, vous (avez) (vu) madame ouedraogo egalement, elle est (chef) de (service), ils ont cette serenite, en-tout-cas, face aux usagers, son (chef) a compris qu il faut la soutenir (dans) sa formation (puisque) ca (fait) (aussi) du bien pour le (service) qu elle (fait) a (l) action (sociale).

Unité textuelle n° 232 Khi2 = 13 Individu n° 26 *S_26 *Sexe_F *Age_45 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(socialement), ou je suis (dans) (mon) (boulot), ils sont tres (contents), ils (m) encouragent (beaucoup).(mon) superviseur (direct) (m) encourage toujours a (poursuivre) cette formation (parce-que) comme vous le (voyez) je ne suis plus tres jeune.

Unité textuelle n° 9 Khi2 = 11 Individu n° 2 *S_2 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des collègues)
non, enfin il-y-a quelques (ami(e)s) du (service) qui (m) (apportent) (quand-meme) du soutien, quand j' ai (besoin), de feuilles de rame, je n' ai (jamais) paye de papier pour travailler,

Unité textuelle n° 98 Khi2 = 11 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
l' inspecteur a (fait) un probleme, il a (fait) un probleme quand. d'-ailleurs meme, c'-est tout juste (apres) la rencontre, (mon) (ami) en (question), (puisque) lui il est au (bureau), il a participe a la rencontre, il m' a appele pour dire que vraiment (mon) (patron) (quand-meme), il a ete severe avec moi.

Unité textuelle n° 136 Khi2 = 11 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
de-toute-facon, (c) est moi meme qui paie. il (m) (arrive) d en (parler) lorsque mes collegues me (posent) la (question) de savoir (comment) ca avance.

Unité textuelle n° 205 Khi2 = 11 Individu n° 23 *S_23 *Sexe_F *Age_36 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
et quand vous (avez) des (difficultes), le (service) (peut) bien vous comprendre, vous (aider) (dans) ce sens pour terminer la formation (parce-que) quand les (chefs) s asseyent et (parlent) de la formation des journalistes, ils sont toujours les premiers a nous citer.

Unité textuelle n° 190 Khi2 = 9 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
par-exemple/ moi je ne suis pas permanemment au (service) et je communique (beaucoup) avec le mail et avec le telephone et/ pour avoir un repondant il faut que quelqu un soit bien disponible pour vous (parler), pour vous (rendre) compte de/ ce-qui se (passe),

Unité textuelle n° 237 Khi2 = 9 Individu n° 26 *S_26 *Sexe_F *Age_45 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
donc depuis je n ai pas voulu inscrire ca (dans) le (plan) de formation du (bureau) (parce-que) (c) est personnellement que je veux le faire, et (apres) je (pourrai) le presenter au (bureau), mais j ai (l) (accompagnement) de (mon) superviseur, il est au (courant),

Unité textuelle n° 107 Khi2 = 7 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
mais ton (chef) est deja (comprehensif) (c) est deja pas (mal), ca te donne un (peu) de liberte.

Unité textuelle n° 21 Khi2 = 6 Individu n° 4 *S_4 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » due l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
ca (fait) que ca (peut) creer des frustrations, mais a quelque part eux (aussi) ca va les amener a se (poser) des-questions et puis (voir). donc, l' entourage de l'entreprise, ce n est pas totalement tout le monde qui adhere a (l) idee d' aller vous perfectionner, d' aller vous former si bien-que (certains) se cachent quand ils vont en formation, ils n' en (parlent) pas, donc, en-tout-cas,

Unité textuelle n° 135 Khi2 = 6 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)

moi mes (chefs) sont (comprehensifs) (sur) ce point. les gens, les responsables (dans) (l) entreprise, sont au (courant) que je suis en formation mais comme j (arrive) a faire en sorte que cela ne (pose) pas de probleme, on ne (m) embete pas (aussi), donc ca va, donc, on (peut) dire que (c) est un soutien silencieux.

Unité textuelle n° 216 Khi2 = 5 Individu n° 24 *S_24 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des collègues)
(parce-que) ce sont des journalistes confirmes qui ont (fait) (l) (IPERMIC) et d autres formations supplementaires. ils disent voila, ca se (passe) (comment) ca, voila (comment) on (fait), etc. et puis au finish je sors (encore) grandi, donc vraiment j ai cet (accompagnement) de (leur) part.

Unité textuelle n° 27 Khi2 = 4 Individu n° 5 *S_5 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des collègues)
il faut dire que j' ai eu des collegues (aussi) (comprehensifs), (chaque) fois que je m' absentais pour les devoirs ou bien pour suivre un cours, ces collegues la assuraient le minimum, (puisque) je suis moi meme (chef) de (service),

Unité textuelle n° 131 Khi2 = 4 Individu n° 14 *S_14 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
personnellement je fais tout pour ne (jamais) etre en retard (dans) ce-que je dois au (service) et comme ca j ai toujours la confiance du (chef).

Unité textuelle n° 235 Khi2 = 4 Individu n° 26 *S_26 *Sexe_F *Age_45 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
mais la (difficulte) (c) est (parce-que) je dois etre en classe, (sinon) quand je suis au (bureau), je (peux) avoir 30 minutes par jour dediees a la formation, (l) autre chose (aussi) est que meme financierement on (peut) (m) (accompagner),

Annexe 26 : Suite des unités textuelles caractéristiques de la classe classe 5 du soutien organisationnel perçu

Unité textuelle n° 179 Khi2 = 8 Individu n° 22 *S_22 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
c est a (dire) qui ne (font) pas profiter leurs entreprises de cette (formation) (qu) ils ont recue. mais (moi), j utilise (mes) outils personnels, (je) les ai (payes) (moi) meme (pour) (pouvoir) (faire) mon (travail).

Unité textuelle n° 25 Khi2 = 7 Individu n° 5 *S_5 *Sexe_F *Age_37 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
il (faut) (dire) (que) ce n' est pas (facile) souvent d' (abandonner) le service, on me dit (que) (je) (suis) (payee) (d'-abord) (pour) le (travail), donc, il n' y a pas de raison (que) (je) (laisse) le boulot (pour) aller (suivre) une (formation).

Unité textuelle n° 59 Khi2 = 7 Individu n° 8 *S_8 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
10 (ans) sans (aucune) autre (formation) (que) le diplome sur lequel ils ont ete recrutes. donc si le chef veut (que) tu (fasses) bien il (faut) (qu') il te (soutienne) (pour-que) tu sois bon dans ton metier.

Unité textuelle n° 146 Khi2 = 7 Individu n° 17 *S_17 *Sexe_F *Age_25 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(quand) (je) leur dis (que) (je) me (suis) (inscrite), ils me (felicitent) et m encouragent. la realite c est (que) (je) (travaille) en fait (tout) le (temps) presque, mais pas toujours dans la meme boite.

Unité textuelle n° 169 Khi2 = 7 Individu n° 20 *S_20 *Sexe_F *Age_43 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
pourvu (que) ca n impacte pas negativement ce-que (je) (fais) comme (travail).

Unité textuelle n° 224 Khi2 = 7 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
a part le salaire (que) (je) prends (pour) le (travail) (que) (je) (fais), c est comme si elle ne reconnaissait pas la (formation). souvent ce n est pas du (tout) (facile) (surtout) (quand) j ajoute le prive (la-bas), c est pire.

Unité textuelle n° 2 Khi2 = 6 Individu n° 1 *S_1 *Sexe_F *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
C est (pour) cela (que) (je) me bats (pour) (pouvoir) terminer la (formation) et (soutenir) mon (master). donc, si (je) (suis) en (formation), c est (que) j en pense (que) du bien et j ai les soutiens (qu) il me (faut), (surtout) de mon (mari), et j ai deux (personnes) qui (travaillent) avec (moi).

Unité textuelle n° 172 Khi2 = 6 Individu n° 21 *S_21 *Sexe_F *Age_43 (affectée aux « mondes lexicaux » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
(pour) le (travail) et les (collegues) et la hierarchie, il n a pas de soutien particulier. (pour) les (collegues), il (faut) souvent negocier (pour) avoir leur appui (pour) (pouvoir) (suivre) les (cours) grace aux amenagements (que) nous (faisons) (entre) nous.

Unité textuelle n° 247 Khi2 = 6 Individu n° 27 *S_27 *Sexe_M *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie et des collègues)
comme de-toute-facon, ca ne (depend) pas d eux tant-que (je) (fais) mon (travail) correctement. (lorsqu) il m arrive de m absenter (pour) la (formation), mon chef et les (collegues) concernes sont informes et (je) (travaille) a anticiper un peu (pour) ne pas leur (laisser) (tout) le boulot.

Unité textuelle n° 100 Khi2 = 5 Individu n° 11 *S_11 *Sexe_M *Age_47 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
maintenant le (collegue) lui a dit (que) (non), (que) (je) pars pas (pour) les examens, il dit (non). (non). (faut) pas (que) (je) ne peux pas aller (suivre) des (cours) et puis (laisser) le (travail).

Unité textuelle n° 133 Khi2 = 5 Individu n° 15 *S_15 *Sexe_F *Age_42 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(tout) le (monde) (sait) (que) c est devenu un (monde) de diplomes et le merite se juge aussi a-partir-du diplome (qu) on acquiert (pour) avoir une certaine (responsabilite). donc il n y a pas de reproche a (faire) a quelqu un qui va en (formation), c est meme plutot bien vu en-general.

Unité textuelle n° 230 Khi2 = 5 Individu n° 25 *S_25 *Sexe_F *Age_34 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu des collègues)
ils disent souvent ah, vraiment, ce n est pas (facile), (surtout) (pour) une (femme), il (faut) tenir, on vous envie aussi (parfois). il-y-a des (collegues) hommes qui sont dedans aussi comme (moi) avec (lesquels) on se (soutient) vraiment (entre) nous avec la pression du (travail) aussi qui est la.

Unité textuelle n° 1 Khi2 = 4 Individu n° 1 *S_1 *Sexe_F *Age_38 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
comme (je) (travaille) (pour) (moi) meme, j ai mon cabinet, donc. je-pense (que) la (formation) est une bonne (chose) (pour) (moi) au debut comme a la fin de la (formation) (surtout).

Unité textuelle n° 16 Khi2 = 4 Individu n° 3 *S_3 *Sexe_M *Age_31 (affectée au « monde lexical » de l'absence de soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
J avais dit (que) (je) (travaillais) a (temps) partiel, (mes) patrons ne (savent) meme pas (que) (je) (suis) en (formation) de toutes facons je-pense (qu) ils ne sentiront pas concerne par ca,

Unité textuelle n° 61 Khi2 = 4 Individu n° 8 *S_8 *Sexe_M *Age_46 (affectée au « monde lexical » du soutien organisationnel perçu de la hiérarchie)
(je) trouve (qu) il est bien puisque de (temps) en (temps) il me demande si ma (formation) avance bien et (je) (sais) (qu) il (sait) (que) (je) (fais) souvent des photocopies de (cours) au service mais il ne dit rien, franchement,

Annexe 27 : Questionnaire de recherche doctorale sur les travailleurs(euses) en formation de niveau licence et master 1 ou 2 au Burkina Faso

Ces questionnaires portent sur les appréciations que vous faites sur votre présence en formation, votre carrière professionnelle et les soutiens dont vous bénéficiez.

Nous vous demandons de répondre à toutes les questions sans exception. Le temps n'est pas limité pour répondre mais soyez le plus spontané possible.

Merci pour votre coopération.

Il vous est demandé de vous positionner sur l'échelle ci-dessous (en 7 points) pour exprimer votre degré de désaccord ou d'accord avec les propositions qui vous sont faites.

1 pour « Pas du tout d'accord » si la proposition est totalement à l'opposé de ce que vous pensez.

7 pour « Très fortement d'accord » si la proposition correspond totalement à ce que vous pensez.

Les chiffres intermédiaires (2, 3, 4, 5 et 6) vous permettent de nuancer votre niveau de désaccord et/ou d'accord.

Indiquez par une croix dans la case correspondante dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à ce que vous ressentez réellement pour votre formation.

Exemple

N° 0	Dans mon travail j'ai beaucoup d'autonomie dans la conduite de mes activités.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 1

Dans le cadre de la formation que je mène actuellement …

1. Je suis enthousiaste vis-à-vis de la formation que je mène actuellement.	1	2	3	4	5	6	7
9. Lorsque je me sens débordé(e) dans ma formation, j'essaie de continuer sans diminuer mes critères de réussite.	1	2	3	4	5	6	7

4. J'accepte le fait que des formations comme les miennes impliquent des aspects positifs, mais aussi des aspects négatifs.	1	2	3	4	5	6	7
11. Lorsque je fais des activités reliées à ma formation, je me sens plein(e) de vigueur.	1	2	3	4	5	6	7
17. J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de ma formation.	1	2	3	4	5	6	7
20. Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant(e) dans ma formation.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je suis parfaitement à l'aise avec le fait que des formations comme les miennes puissent impliquer certaines difficultés.	1	2	3	4	5	6	7
23. C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de cette formation qui m'intéressent.	1	2	3	4	5	6	7
30. Même quand ma formation exigebeaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.	1	2	3	4	5	6	7
26. J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans la formation.	1	2	3	4	5	6	7
33. En général, je me sens très dynamique dans mon environnement de formation académique.	1	2	3	4	5	6	7
36. Lorsque je suis débordé(e) dans ma formation, je continue à essayer de faire ce que je peux.	1	2	3	4	5	6	7
40. Je crois que les avantages à retirer de ma formation justifient très bien d'accepter les difficultés qu'elle implique.	1	2	3	4	5	6	7
38. Quand il est question de ma formation, je déborde d'énergie.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 2

Indiquez par une croix dans la case de votre choix dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous suivez cette formation.
Je me suis engagé(e) dans la formation que je mène actuellement …

1. Parce qu'elle va me permettre de gagner davantage d'argent.	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que ce type de formation fait partie intégrante de moi.	1	2	3	4	5	6	7

3. Parce que je ressens du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5	6	7
4. Parce qu'elle va m'aider dans la poursuite de ma carrière.	1	2	3	4	5	6	7
5. Honnêtement, je ne sais pas, mais, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps en formation.	1	2	3	4	5	6	7
6. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de suivre cette formation.	1	2	3	4	5	6	7
7. Pour pouvoir obtenir un emploi plus important par rapport à celui que j'ai actuellement.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5	6	7
9. Parce qu'éventuellement cela va me permettre de travailler dans un secteur d'activités que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
10. Avant, j'avais de bonnes raisons de m'engager dans cette formation, mais maintenant je me demande si je ne devrais pas arrêter.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parce que cette formation me ressemble vraiment.	1	2	3	4	5	6	7
12. Parce que le fait de réussir cette formation me permettra de me sentir important(e) à mes propres yeux.	1	2	3	4	5	6	7
13. Parce que je veux avoir une "une belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
14. Pour le plaisir d'en savoir beaucoup plus sur des sujets qui m'intéressent.	1	2	3	4	5	6	7
15. Parce que cela va m'aider dans le développement de ma carrière professionnelle.	1	2	3	4	5	6	7
16. Je ne sais plus pourquoi je suis inscrit(e) à cette formation, franchement elle n'est plus du tout importante pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce que cette formation évoque assez-bien des choses dans lesquelles je me retrouve.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5	6	7
19. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
20. Parce que cette formation va me permettent d'apprendre beaucoup de nouvelles choses intéressantes.	1	2	3	4	5	6	7

21. Parce que je crois que cette formation va augmenter mon potentiel au travail.	1	2	3	4	5	6	7
22. Je ne comprends pas pourquoi je suis encore présent(e) à cette formation.	1	2	3	4	5	6	7
23. C'est une affaire personnelle, je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir cette formation.	1	2	3	4	5	6	7
24. Parce que cette formation est une expression de moi-même.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 3

Indiquez par une croix dans la case correspondante dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à ce que vous pensez de votre carrière
Dans le cadre de votre carrière professionnelle, dans quelle mesure …

14. Acceptez-vous les compliments plus que vous ne les rejetez ?	1	2	3	4	5	6	7
1. Avez-vous déterminé un but à atteindre dans votre carrière ?	1	2	3	4	5	6	7
9. Passez-vous tout ou partie de votre temps libre dans des activités susceptibles de faire avancer votre carrière ?	1	2	3	4	5	6	7
15. Faites-vous confiance aux autres lorsqu'ils disent que vous avez fait du bon travail ?	1	2	3	4	5	6	7
16. Vous félicitez-vous lorsque vous menez à bien une activité ou une tâche ou une mission ?	1	2	3	4	5	6	7
2. Avez-vous un plan spécifique pour atteindre votre but professionnel ?	1	2	3	4	5	6	7
10. Suivez-vous des formations liées à votre activité en dehors de vos heures de travail ?	1	2	3	4	5	6	7
17. Prenez-vous le temps d'accomplir une tâche de votre mieux ?	1	2	3	4	5	6	7
18. Vous fixez-vous des objectifs de travail difficiles mais pas impossible à atteindre ?	1	2	3	4	5	6	7
3. Êtes-vous conscient(e) de vos compétences et de vos faiblesses professionnelles ?	1	2	3	4	5	6	7
11. Êtes-vous membres d'organisations professionnelles liées à votre objectif de carrière ?	1	2	3	4	5	6	7

19. Avez-vous conçu de meilleures manières de faire votre travail ?	1	2	3	4	5	6	7
20. Avez-vous déjà accepté une mission de travail pour laquelle vous avez peu ou pas d'expertise ?	1	2	3	4	5	6	7
4. Demandez-vous aux collègues que vous respectez des commentaires sur vos performances professionnelles ?	1	2	3	4	5	6	7
12. Vous tenez-vous régulièrement informé(e) de l'actualité de l'entreprise ?	1	2	3	4	5	6	7
21. faites-vous des suggestions à d'autres même s'ils peuvent ne pas être d'accord avec vous ?	1	2	3	4	5	6	7
22. Recherchez-vous des opportunités de contacts avec des personnes influentes dans votre entreprise ?	1	2	3	4	5	6	7
5. Avez-vous révisé ou changé vos objectifs de carrière depuis que vous avez commencé à travailler ?	1	2	3	4	5	6	7
13. Vous tenez-vous informé(e) des nouveautés liées à votre activité ?	1	2	3	4	5	6	7
23. Aidez-vous vos collègues dans leurs activités ou tâches ou projets ?	1	2	3	4	5	6	7
6. Avez-vous recherché à effectuer des tâches pouvant vous aider à atteindre votre objectif de carrière ?	1	2	3	4	5	6	7
24. Avez-vous établi et maintenu des relations amicales avec des personnes de différents services de votre entreprise ?	1	2	3	4	5	6	7
25. Avez-vous élaboré des méthodes de travail sans attendre votre supérieur hiérarchique ?	1	2	3	4	5	6	7
7. Avez-vous pris l'initiative de discuter de vos objectifs de carrière avec votre responsable hiérarchique ?	1	2	3	4	5	6	7
26. Évaluez-vous votre performance de travail selon des normes personnelles plutôt que de vous comparer aux autres ?	1	2	3	4	5	6	7
8.Avez-vous demandé à discuter avec votre responsable hiérarchique de vos forces et de vos faiblesses professionnelles ?	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 4

Indiquez par une croix dans la case correspondante jusqu'à quel point vous êtes en accord avec chacun des énoncés suivants.

Dans le cadre de mes activités professionnelles, je peux bénéficier de l'appui et du soutien de certaines personnes,…
Depuis que je me suis engagé(e) en formation …

1. Il y a une personne particulièrement disponible lorsque je suis dans le besoin.	1	2	3	4	5	6	7
2. Il y a une personne particulière avec laquelle partager mes joies et mes peines.	1	2	3	4	5	6	7
3. Ma famille essaie vraiment de m'aider.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je reçois le soutien et l'aide émotionnelle de ma famille.	1	2	3	4	5	6	7
5. J'ai une personne particulière qui est une vraie source de réconfort pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mes ami(e)s essaient vraiment de m'aider.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je peux compter sur mes ami(e)s lorsque les choses vont mal.	1	2	3	4	5	6	7
8. Je peux parler de mes problèmes avec ma famille.	1	2	3	4	5	6	7
9. J'ai des ami(e)s avec lesquel(le)s je peux partager mes joies et mes peines.	1	2	3	4	5	6	7
10. Il y a une personne particulière dans ma vie qui se préoccupe de ce que je ressens.	1	2	3	4	5	6	7
11. Ma famille veut bien m'aider à prendre des décisions.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je peux parler de mes problèmes avec mes ami(e)s.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 5
Indiquez par une croix dans la case de votre choix pour indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants.
Dans mes activités professionnelles, je peux bénéficier de l'appui et du soutien de certaines personnes, …
Dans mon entreprise, depuis que je me suis engagé(e) en formation …

1. Ma hiérarchie valorise ma contribution au bien-être de l'entreprise.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ma hiérarchie apprécie mal les efforts supplémentaires que je fournis.	1	2	3	4	5	6	7
3. Ma hiérarchie refuse de tenir compte de toutes plaintes de ma part.	1	2	3	4	5	6	7
4. Ma hiérarchie se préoccupe vraiment de mon bien-être.	1	2	3	4	5	6	7

5. Même si je faisais le meilleur travail possible, ma hiérarchie ne le remarquerait pas.	1	2	3	4	5	6	7
6. Ma hiérarchie se soucie de ma satisfaction générale au travail	1	2	3	4	5	6	7
7. Ma hiérarchie montre très peu d'intérêt pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
8. Ma hiérarchie est fière de mes performances au travail.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mes collègues valorisent ma contribution au bien-être de l'entreprise.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mes collègues apprécient mal les efforts supplémentaires que je fournis.	1	2	3	4	5	6	7
11. Mes collègues refusent de tenir compte de mes plaintes.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mes collègues se soucient vraiment de mon bien-être dans l'entreprise.	1	2	3	4	5	6	7
13. Même si je faisais le meilleur travail possible, mes collègues ne le remarqueraient pas.	1	2	3	4	5	6	7
14. Mes collègues se soucient de ma satisfaction générale au travail.	1	2	3	4	5	6	7
15. Mes collègues montrent très peu d'intérêt pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
16. Mes collègues sont fier(e)s de mes performances au travail.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 6

Indiquez par une croix dans la case correspondante jusqu'à quel point vous êtes en accord avec chacun des énoncés suivants.

Dans le cadre de ma formation actuelle et de la vie quotidienne, …

1. En général, je me sens libre de faire ce que je veux.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je suis dans cette formation vraiment par choix personnel.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je dois me forcer à agir d'une certaine façon avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7

4. Je fais les loisirs que je choisis de faire.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je fais les choses généralement par libre choix et non par obligation.	1	2	3	4	5	6	7
6. Il faut que je me fasse violence ou que l'on me pousse pour aller en formation.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je me sens libre d'agir comme je veux avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7
8. Les loisirs que je pratique correspondent réellement à mes choix et à mes goûts.	1	2	3	4	5	6	7
9. Je sens une liberté d'action dans l'ensemble de mes activités quotidiennes.	1	2	3	4	5	6	7
10. En formation je me sens comme dans une prison.	1	2	3	4	5	6	7
11. Je me sens libre de m'exprimer comme je veux avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je sens que je peux vraiment faire ce que je veux dans mes loisirs.	1	2	3	4	5	6	7
13. Je me sens habituellement libre de prendre mes propres décisions.	1	2	3	4	5	6	7x
14. Je me sens obligé(e) d'aller en formation.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je me sens étouffé(e) lorsque je suis avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5	6	7
16. Lorsque je pratique mes loisirs, je sens que je devrais peut-être faire autre chose.	1	2	3	4	5	6	7

Cochez la case qui correspond

A	Vous êtes : 1 Une femme ☐ ou 2 Un homme ☐
B	Vous êtes actuellement inscrit(e) : en licence ☐ en master1 ☐ en master2 ☐
C	Votre établissement de formation :
D	Votre option de formation :
E	Votre catégorie socio professionnelle: Cadre ☐ Agent de maîtrise ☐ Agent d'exécution ☐

F	Votre employeur: entreprise publique ☐ entreprise privée ☐ à votre compte ☐ autres situations ☐
G	Votre âge : … ……ans
H	Depuis combien d'années travaillez-vous ?: …… ans
I	Avec combien de collègues travaillez-vous en moyenne quotidiennement ? :…… …….
J	Votre situation matrimoniale : marié(e) ☐ vie maritale ☐ célibataire ☐ divorcé(e) ☐ veuf(ve) ☐
K	Nombre d'enfants à charge (directe ou indirecte) : …….

Brahima ZIO

L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso : Influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie

Résumé

Cette thèse porte sur l'engagement psychologique optimal (Brault-Labbé et al., 2008, 2009, 2010), des adultes en formation continue au Burkina Faso. Quelles contributions les facteurs de motivations de formation (Fenouillet et al., 2015), de motivations de carrière (London, 1983), de soutiens sociaux perçus (Zimet et al.,1988), de soutiens organisationnels perçus (Eisenberger et al, 1986) et de perception d'autonomie (Vallerand et al., 1997), apportent à l'engagement psychologique en formation.

La première étude qualitative est conduite à partir du verbatim de vingt-sept (27) entretiens semi-directif dont l'analyse de contenu s'est faite avec logiciel Alceste. L'hypothèse portant sur l'existence de « mondes lexicaux » différenciés relatifs à l'engagement psychologique et aux variables explicatives est invalidée. L'engagement psychologique optimal est unidimensionnel dans cette recherche, contrairement au modèle original tridimensionnel (Brault-Labbé et al., 2008, 2009, 2010).

La deuxième étude quantitative met en œuvre la méthodologie d'adaptation transculturelle des échelles préconisées par Vallerand (1989). La première étape d'analyse exploratoire a permis l'épuration des six outils. La deuxième étape d'analyse confirmatoire s'appuie sur les données de trois-cent-soixante-onze (371) questionnaires. Les résultats confirment l'existence de corrélations positives et significatives entre l'engagement psychologique optimal et les variables explicatives. Ce sont les motivations de carrière, les soutiens sociaux perçus, et la perception d'autonomie qui rendent compte de l'engagement psychologique unidimensionnel.Ce résultat indique, contrairement au modèle original tridimensionnel (Brault-Labbé et al., 2008, 2009, 2010), que l'engagement psychologique optimal est un construit unidimensionnel avec un contenu affectif, cognitif et comportemental.

Mots-clés : Burkina Faso, engagement psychologique, logiciel Alceste, motivations de carrière, Motivation de formation,soutiens perçus, perception d'autonomie.

Résumé en anglais

This doctoral thesis base on the three-dimensional model of the optimal psychology commitment (Brault-Labbé et al., 2008, 2009, 2010), applied to adults in continuing education in Burkina Faso. It aims about the contribution of training motivation (Fenouillet et al., 2015), career motivation (London, 1983), perceived social supports (Zimet et al.,1988), perceived organizational supports (Eisenberger et al., 1986) and the perception of autonomy (Vallerand et al., 1997) in optimal psychology commitment.

The first qualitative study is based on data from twenty-seven (27) semi-structured interviews whose corpus is subjected to automatic content processing using the Alceste software. The interview focused on the existence of differentiated classes of "lexical universes" relating to the psychological commitment and to the explanatory variables of this research. The hypothesis supporting the existence of differentiated lexical contents is invalidated. In this research, unlike the original three-dimensional model (Brault-Labbé et al., 2008, 2009, 2010), the construct of optimal psychological commitment is one-dimensional.

The second quantitative study is conducted, in the final phase, using data from three hundred and seventy-one (371) questionnaires from the six scales of this research. Exploratory and confirmatory analyzes supported by cross-cultural adaptation of the tools were carried out according to five of the seven recommended steps of Vallerand (1989).

The question was what training and career motivations motivate adults in their psychological commitment to training on the one hand? and on the other hand, what perceptions do they have of social and organizational supports, as well as their perception of autonomy in this commitment?

The results confirm, on the one hand, the hypothesis of the existence of positive and significant correlations between the optimal psychological commitment to training and the explanatory variables. Likewise, it is the career motivations, perceived social supports, and the perception of autonomy that account for one-dimensional psychological commitment.

This result shows, contrary to the original three-dimensional model (Brault-Labbé et al., 2008, 2009, 2010), that optimal psychological commitment is a one-dimensional construct with affective, cognitive and behavioural content.

Keywords : Burkina Faso, psychological commitment, Alceste software, career motivations, perceived social supportperception of autonomy.