



# Facteurs d'engagement en formation :

perceptions des acteurs  
de la formation

**Katalyo** Laboratoire  
d'innovation  
en formation

**Traindy**

# Édito

L'engagement est un sujet de préoccupation constant dans le domaine de la formation professionnelle continue (FPC) traversant l'ensemble du processus de formation. De l'orientation à l'entrée en formation. De l'action de formation à la sortie jusqu'à l'insertion professionnelle. Les acteurs impliqués dans la FPC, tels que les financeurs, les prescripteurs, les réseaux d'accompagnement, les organismes de formation, les élus, les cadres techniques, les dirigeants, les équipes pédagogiques et les apprenants, sont tous concernés par cette question.

L'engagement revêt également un enjeu économique, comme l'a souligné l'un des témoins de cette enquête : «*En tant qu'organisme de formation, notre chiffre d'affaires est directement lié au fait que nos stagiaires aillent au bout de leur formation*». Cette réalité en fait un objet de travail stratégique.

Cependant, malgré la connaissance scientifique existante, la transversalité de ce sujet le rend complexe à appréhender. Comment caractériser cette notion ? Sur quelles dimensions et déterminants agir ? Comment tenir compte de l'engagement dans un dispositif de financement ? Sur quelle base instruire ou évaluer cette dimension dans un projet ? Autant de questions qui rendent ce sujet difficile à traiter.

Afin d'apporter un nouvel éclairage sur ces questions, nous avons entrepris cette démarche exploratoire. L'objectif n'est pas de produire de nouvelles connaissances tant elles sont nombreuses sur ce thème, mais plutôt de mettre en évidence la manière dont le sujet de l'engagement est perçu et défini par un panel d'acteurs de la formation. Nous présentons ici notre analyse, qui vise à caractériser ce sujet, à améliorer sa compréhension et à fournir une grille de lecture commune. Ces premières utilisations possibles de notre travail exploratoire appellent à une suite, comme c'est souvent le cas dans ce type de démarche.

Nicolas VISPI  
Katalyo - Coordinateur

## Les acteurs

**Katalyo**  
([www.katalyo.fr](http://www.katalyo.fr))

KATALYO a pour mission d'accompagner les acteurs de la formation professionnelle dans le renouvellement de leurs pratiques. Son ambition est d'impulser une véritable dynamique d'innovation par l'appui à l'émergence et à l'ingénierie de nouveaux projets, par l'expérimentation et la production d'enseignements, par la capitalisation et la valorisation des connaissances. Dans une approche pluridisciplinaire et collaborative, KATALYO agit en tant que facilitateur et déploie son accompagnement selon trois dimensions: l'incubation, la capitalisation et la communication.

KATALYO est porté par l'Aract Hauts-de-France, avec le soutien de la Région Hauts-de-France et de l'État dans le cadre du Pacte Régional d'Investissement dans les Compétences (PRIC).

**Traindy**  
([www.traindy.io](http://www.traindy.io))

Traindy est une société d'innovation pédagogique qui s'appuie sur ses partenaires et 60 ans de recherches en sciences cognitives pour proposer des solutions cognitives à impact permettant d'aider chaque individu, collectif et organisation à devenir plus autonome.

Société à mission alignée sur les objectifs de développement durable des Nations Unies, Traindy maintient en parallèle un programme de recherche en sciences cognitives et sociales, accompagne des publics soumis à des barrières sociales, culturelles ou financières et inscrit son activité dans une démarche durable bas carbone.



## Les contributeurs

### **NICOLAS VISPI**

Coordinateur du laboratoire d'innovation Katalyo

Nicolas est également chargé de mission à l'agence régionale pour l'amélioration des conditions de travail (Aract). Impliqué depuis 2018 dans le projet de laboratoire d'innovation.

### **RAPHAËL GRASSET**

Entrepreneur, Chercheur et Enseignant en sciences cognitives

Ayant réalisé sa thèse en CIFRE dans un cabinet RH, Raphaël a toujours eu un regard double de chercheur et de praticien. Ses travaux étudient la relation entre les dispositions individuelles à apprendre et les pratiques collectives d'apprentissage dans les organisations. Il fonde Traindy pour proposer des solutions pédagogiques ancrées dans la recherche.

### **CATHERINE MOUGIN**

Entrepreneure, Chercheuse et Enseignante en formation pour adulte

Cheffe de projet et ingénieure pédagogique multimédia, Catherine a mené une thèse sur les innovations dans la formation professionnelle entre 1985 et 2015. En parallèle, elle fonde 3E INNOVATION, une entreprise de service numérique à taille humaine, spécialisée dans le digital learning et les solutions multimédias, avec une expertise sur les sujets du handicap et de l'accessibilité numérique des dispositifs de formation.

### **FABIEN FENOUILLET**

Professeur de psychologie positive des apprentissages

Fabien travaille sur la motivation et ses effets sur les différents aspects de la cognition et du bien-être subjectif. L'objectif général de ses travaux est de comprendre l'effet des différentes formes de motivations sur les apprentissages, notamment dans le cadre de l'usage des technologies.

## L'étude

Cette étude exploratoire a été initiée suite à des discussions avec différents acteurs de la formation qui se désolaient de voir leurs ressources pédagogiques inutilisées. Un premier protocole de recherche a été monté pour mettre en lumière les causes de ce manque d'engagement des apprenants avec les matériaux qui leur étaient proposés. Ayant eu accès à ce protocole, Katalyo a souhaité l'élargir à la problématique plus globale d'engagement en formation et l'adapter aux spécificités de la région des Hauts-de-France.

Cette nouvelle version du protocole de recherche s'articule en deux parties, reprises dans l'organisation de ce rapport:

**1 Une revue de littérature sur la structure et les différentes phases de la motivation humaine lors d'apprentissages;**

**2 Un ensemble d'entretiens semi-directifs ayant pour but de faire ressortir les éléments de terrain auxquels les acteurs de la formation sont confrontés au jour le jour.**

Dans une optique d'avoir un impact concret, il leur a été demandé de partager à la fois les problématiques rencontrées, mais aussi les solutions mises en place.

Les apports théoriques sur lesquels s'appuie la recherche confortent l'idée que les facteurs contextuels socio-économique, législatif, réglementaire ou encore d'usage permettent et obligent de penser autrement l'engagement en formation dans un écosystème complexe. C'est cette première approche fondamentale qui a permis de structurer la conception et l'interprétation de la seconde partie plus empirique.

Cette étude est une première étape pour cerner un phénomène complexe: celui de l'engagement en formation. À cette étape, seuls les acteurs publics et les personnels pédagogiques d'organismes de formation ont été interviewés. Cette limite pourra être remédiée lors d'une seconde étape qui s'intéresserait directement aux apprenants et aux formateurs.

# Ce que dit la recherche



La motivation fait partie de ces mots qui sont aussi facilement utilisés par tout un chacun pour parler des banalités du quotidien que par les scientifiques pour expliquer le fonctionnement neuronal. Cette possibilité s'explique sans aucun doute par un concept qui peut se lire à plusieurs niveaux et qui recouvre de nombreuses formes. Il n'existe pas une seule forme de motivation mais plusieurs et ces dernières sont d'autant plus difficiles à percevoir qu'elles ne sont pas observables. Par exemple, parler de but, de besoin, d'intérêt, de curiosité, de valeurs, d'envie pour ne prendre que quelques termes issus du langage courant, revient dans tous les cas à parler de motivation. Tous ces termes renvoient à l'idée que la motivation est un état qui est fonction de certaines conditions et de certains paramètres.

Une des premières conceptions de la motivation est liée à l'idée que la motivation humaine repose fondamentalement sur des besoins physiologiques qui produisent un dynamisme lorsque l'organisme est en état de manque (Hull, 1943). L'adage qui consiste à dire qu'on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif s'appuie sur cette idée d'un état préexistant comme condition à l'apprentissage. Autrement dit, un apprenant qui n'a pas soif d'apprendre n'apprendra pas.

Les premières conceptions psychologiques de la motivation ont, dans la première partie du 20<sup>e</sup> siècle, tenté de clarifier le soubassement de cette conception du manque d'un point de vue physiologique au travers de la notion d'homéostasie (Cannon, 1939). L'homéostasie part du constat qu'il existe dans l'organisme des mécanismes de régulation qui permettent, par exemple, de maintenir la température du corps à une température constante. Dans l'exemple de la température corporelle, ce principe s'accompagne de mécanismes qui vont donc élever la température quand celle-ci se retrouve en dessous de 37 degrés (les frissons) tandis que d'autres vont au contraire la baisser quand elle monte au-dessus (la sueur). Cette conception appliquée à la faim, qui est une motivation couramment utilisée dans le cadre de l'apprentissage chez l'animal, suppose

donc qu'une carence, par exemple en sucre, va créer un état de manque qui va entraîner une motivation jusqu'à la résolution de ce dernier. Une fois cet état de manque résolu, l'animal cesse d'être motivé. C'est effectivement un constat assez facile à faire: quand l'animal n'a pas faim, la récompense qui repose sur l'utilisation de la nourriture ne le motive pas.

Cette conception du manque comme principe sur lequel repose le fonctionnement de la motivation a donné lieu à de nombreuses recherches en biologie qui ont permis d'expliquer certains rouages physiologiques comme neurologiques de son déroulement. Cependant, il apparaît que même en ce qui concerne la faim, ce n'est pas uniquement le manque qui motive le comportement. En effet, les animaux quand ils ont le choix entre une substance particulièrement addictive comme la cocaïne et la saccharine qui n'a que le goût du sucre sans avoir la moindre propriété nutritive vont malgré tout préférer sur le long terme la saccharine (Lenoir & al., 2007). Ce résultat rejoint ceux sur le fonctionnement neuronal qui semblent indiquer que l'activation de certains circuits neuronaux va avoir pour effet de provoquer chez l'organisme une sensation de plaisir. La première recherche qui montre la présence de circuits neuronaux dédiés au plaisir repose sur le principe de l'autostimulation intracérébrale. Dans le cadre de ce paradigme, Olds et Milner (1954) ont donné la possibilité à des animaux de s'auto-administrer de faibles courants électriques au travers d'électrodes implantés dans différentes zones de leur cerveau. Pour certaines zones, un animal a pendant plus d'une heure été jusqu'à s'autostimuler pratiquement toutes les secondes. Ce type de comportement extrême s'explique par la présence d'un système neuronal dédié spécifiquement au plaisir.

Les recherches en neurosciences ont donc mis en évidence que fondamentalement le fonctionnement de la motivation ne s'appuie pas sur le besoin lié au manque mais plutôt sur le plaisir (Berridge & Kringelbach, 2011). En ce qui concerne la nourriture qui est largement utilisée chez l'animal pour le motiver, les recherches ont mis en évidence une connexion entre les circuits neuronaux qui gèrent la faim et ceux dédiés au plaisir. Cependant, si la récompense, quelle que soit sa forme, a bien une action avérée et assez claire sur le comportement de l'animal, chez l'homme, son action n'est pas aussi simple. Pour la théorie de l'autodétermination, chez l'homme il existe deux formes de motivation, autodéterminée et contrôlante (Ryan & Deci, 2018). Les résultats en psychologie ont en effet mis en évidence dès les années 70, que la récompense est utilisée avant tout pour contrôler le comportement (Deci, 1971). Le problème est qu'une fois qu'un comportement est émis pour un motif contrôlant, il devient difficile de le réaliser pour un motif autodéterminé. Cette distinction entre les deux types de motifs permet de comprendre qu'il est littéralement impossible d'utiliser la récompense pour motiver des comportements autonomes. Les comportements autonomes comme le plaisir de lire, le plaisir d'apprendre, la recherche de l'excellence pour elle-même sont très nombreux et ont en commun de ne pouvoir être obtenus par la contrainte. Les recherches en neurosciences confirment d'ailleurs cette distinction entre motivation autonome et contrôlante avec pour effet que la récompense va impacter négativement la fréquence d'apparition des comportements autonomes (Murayama & al., 2010).

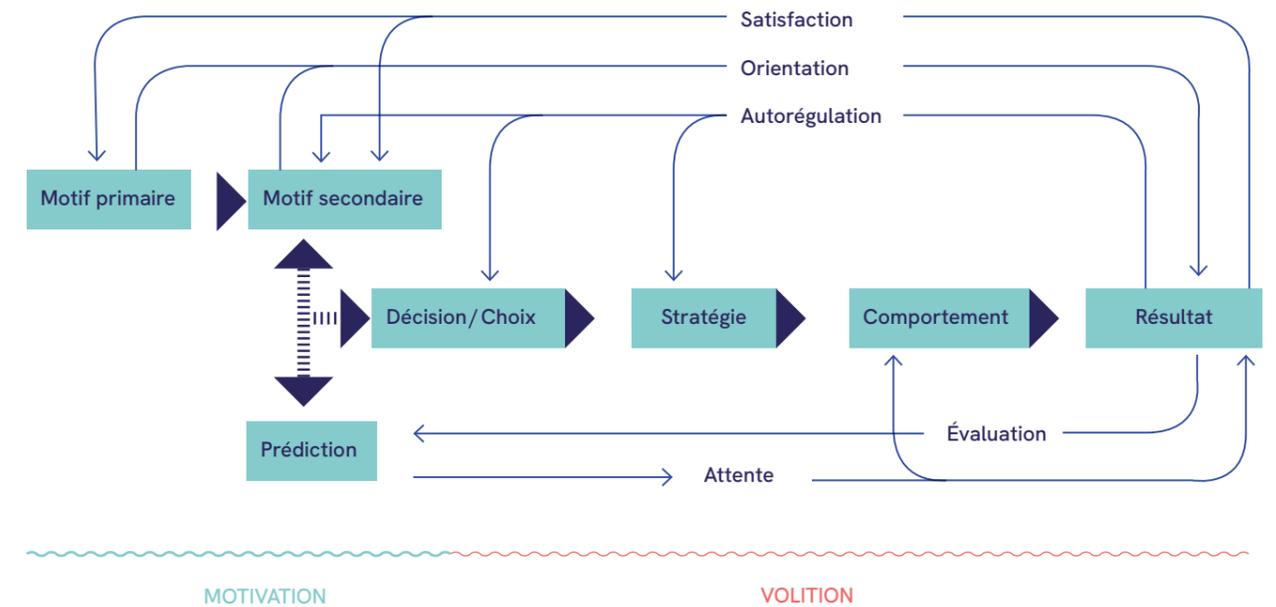
## La motivation humaine

Chez l'homme, plus d'une centaine de théories proposent d'expliquer la motivation ce qui la rend difficilement lisible dans sa globalité. Le modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2009) propose de faire une synthèse des théories de la motivation humaine afin d'en avoir une vision plus globale. Le modèle intégratif de la motivation repose sur sept grands ensembles qui permettent de définir la motivation comme un processus.

Les recherches chez l'animal ont également permis de montrer que le fonctionnement neuronal lié à l'utilisation de la récompense n'est pas seulement une question de plaisir mais aussi de prédiction. En effet, le fonctionnement neuronal de la motivation repose sur les neurones dopaminergiques et les chercheurs se sont aperçus que ces neurones s'activent pour prédire des événements de l'environnement (Schultz, Dayan & Montague, 1997). Les neurones dopaminergiques ne s'activent pas à la présentation de la récompense mais lorsqu'elle n'est pas attendue. Autrement dit, le circuit neuronal du plaisir est aussi celui de la surprise. Lorsque la récompense est attendue, par exemple quand elle est donnée en réponse à un signal d'environnement, alors les neurones dopaminergiques s'activent au moment de ce signal mais pas quand la récompense est effectivement donnée. Encore plus surprenant, si la récompense n'est pas donnée suite à ce signal alors il y a une moindre activation neuronale qui indique donc une erreur de prédiction. Les recherches ont également mis en évidence que ces neurones dopaminergiques qui s'activent pour le plaisir et la prédiction, ont une activité qui n'est pas seulement liée à la récompense. Ils vont s'activer pour tous les événements surprenants de l'environnement qui ont une certaine valeur pour l'organisme tels les événements nocifs (Bromberg-Martin & Hikosaka, 2009). En conclusion, ces différents résultats permettent d'expliquer que les phénomènes motivationnels au niveau du fonctionnement neuronal dépassent largement la simple question du plaisir. Le fonctionnement neuronal de la motivation repose à la fois sur des processus qui sous-tendent le plaisir mais aussi la prédiction et donc l'apprentissage.

Le premier ensemble est celui des motifs. Ces derniers cherchent à expliquer pourquoi nous agissons. Le «pourquoi» que vise à expliquer la motivation n'est pas celui de n'importe quelle «cause». La motivation permet avant tout d'expliquer le dynamisme du comportement, il s'agit donc de comprendre ce que les films policiers nomment «le mobile». Le terme motif explique d'autant mieux le «pourquoi» de la motivation que ces deux termes partagent la même racine latine «moverer» qui signifie mouvement ce qui est l'essence même du phénomène motivationnel. Comprendre la motivation suppose donc d'abord d'en saisir le motif.

Figure 1. Modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2008).



Comme nous avons pu le voir précédemment, la motivation a bien une origine biologique. Les concepts de besoin et d'instinct ont été utilisés pour tenter de mieux comprendre cette hypothétique origine biologique de la motivation. Les recherches actuelles en neurosciences indiquent que c'est cette sensation de plaisir qui semble le mieux peindre ce qui se passe au niveau des circuits neuronaux.

Cependant, chez l'homme, cette origine biologique importe moins que les nombreux concepts qui sont utilisés pour caractériser ce motif si particulier qui va expliquer le dynamisme du comportement: but, valeur,

intérêt, estime de soi, dissonance, émotion, curiosité, recherche de contrôle, intention, traits de personnalité. Il semble donc nécessaire de distinguer les motifs primaires qui sont plutôt d'ordre biologique des motifs secondaires qui sont d'ordre psychologique. Décrire chacun de ces motifs secondaires dépasse largement le cadre de ce court article mais il est important de retenir qu'il existe d'innombrables motifs aux comportements humains qui ont des effets divers sur différentes variables en lien avec la motivation. Ce point sera illustré plus loin dans le cadre de motifs d'engagement en formation en relation avec les différentes parties du modèle intégratif de la motivation.

Un deuxième aspect de la motivation qui a longtemps été ignoré est qu'elle est non seulement une forme de projection dans l'avenir mais aussi une anticipation de ce qui va se produire. Entreprendre une action c'est déjà anticiper son succès plus ou moins immédiat. De nombreuses théories motivationnelles intègrent ce que beaucoup d'entre elles appellent «l'expectation» (Lewin, Dembo, Festinger & Sears, 1944). L'anticipation motivationnelle est d'ailleurs également au cœur du fonctionnement des neurones dopaminergiques comme nous avons pu le voir précédemment.

La motivation permet de comprendre les décisions des individus. La conception admise dans les modèles de la prise de décision est de peser les coûts et les bénéfices qui, tous deux, s'expliquent par les motifs et les prédictions. Plusieurs modèles reposent sur l'idée que le pesage coût/bénéfice est rationnel cependant de nombreuses recherches indiquent que la rationalité de l'être humain est limitée notamment par ses biais cognitifs qui vont, par exemple, biaiser ses choix en fonction du risque encouru (Tversky & Kahneman, 1991). Certaines théories motivationnelles se sont spécialisées dans la compréhension de ses biais décisionnels et font pour cela appel à différentes conceptions des motivations humaines.

Un autre effet de la motivation est l'utilisation de stratégies qui ne peuvent être comprises qu'en fonction des motifs et prédictions que font les individus sur leurs résultats. C'est le cas par exemple de la stratégie de l'autohandicap où l'individu va mettre en place une stratégie qui vise principalement à protéger l'estime qu'il a de lui au détriment d'autres résultats (Jones & Berglas, 1978). Tout le monde a connu un.e étudiant.e qui, la veille d'un examen, sort faire la fête ou encore qui dit «réviser le programme de l'année» la nuit d'avant. En général, l'étudiant.e.s en question a d'autant plus de chance d'échouer qu'il/elle n'est généralement pas parmi les meilleur.e.s de sa classe. Pour un apprenant qui a principalement pour objectif de réussir, ce comportement peut paraître curieux puisque l'échec s'explique pour lui par le manque de préparation et on peut même imaginer que s'il/elle s'était mieux préparé.e il/elle aurait même pu réussir. Ce n'est pas le raisonnement que tient l'individu qui utilise une stratégie d'autohandicap. Cet individu part du principe qu'il va échouer, son objectif n'est donc pas de réussir. Son objectif est de savoir à l'avance ce qui restera de son échec à la fois dans son esprit

mais aussi dans celui des personnes de son entourage. Il sait très clairement que s'il échoue en montrant son manque de préparation, son échec sera expliqué par ce dernier. À l'inverse, s'il échoue alors qu'il s'est assidument préparé, l'explication est son manque de capacité et donc une attaque à l'estime qu'il a de lui-même. À l'inverse, la réussite en cas de manque de préparation est une indication d'une grande capacité et donc une valorisation de l'image de soi. Bref, qu'il échoue ou qu'il réussisse, l'individu, au pire, protège l'estime qu'il a de lui-même et, au mieux, il en ressort valorisé. Il faut cependant garder à l'esprit que cette stratégie pour l'apprentissage est assez médiocre et conduit l'individu à sortir du système, le bénéfice n'est donc pas très évident et il convient plutôt de la repérer pour aider l'individu à en sortir.

La motivation conduit les individus à adopter des comportements très différents et seule la compréhension des motifs de ces comportements peut permettre d'en comprendre le sens. Être motivé, ce n'est pas s'agiter à tout bout de champ. Le militant écologiste qui refuse de bouger d'une ligne de chemin de fer où doit passer un train de déchet nucléaire par exemple est très déterminé dans son immobilisme. C'est bien la compréhension des motifs du comportement qui permet de le saisir.

Enfin, la motivation peut donner lieu à des résultats très différents. Les premières recherches expérimentales sur le concept de motivation ont commencé à prendre en compte ce phénomène pour mieux comprendre la performance. Il est en effet indéniable que la motivation permet d'expliquer pourquoi un individu en surpasse un autre. Les recherches sur le conditionnement ont d'ailleurs montré que pour faire travailler un animal il est nécessaire de le récompenser et donc de le motiver. Cependant, au fil du temps, il est apparu que la motivation pouvait expliquer d'autres types de résultats. Les recherches sur les motivations autodéterminées, par exemple, ont mis en évidence que l'effet de ces motivations n'est pas directement sur la performance mais plutôt sur la persistance du comportement et avec la persistance vient la performance. C'est pour cette raison qu'il n'y a pas nécessairement un effet immédiat de certaines formes de motivation sur la performance mais plutôt un effet sur le long terme. De plus, les individus peuvent rechercher des résultats très particuliers, comme c'est le cas pour le flow qui est une émotion d'extase que ressentent les

individus qui accomplissent des «exploits personnels» (Csikszentmihalyi & al., 2005). Les recherches sur ce domaine ont montré qu'il n'est cependant nullement nécessaire d'être quelqu'un d'exceptionnel pour ressentir cette émotion lors de la réalisation d'une activité. C'est même quelque chose de très commun qui est ressenti par tout à chacun lorsqu'il accomplit une activité où il doit relever un défi. La compréhension des mécanismes du flow permet par exemple d'expliquer l'expérience des utilisateurs de jeu vidéo.

Comme nous pouvons le voir sur la **figure 1**, les quatre derniers ensembles du modèle intégratif de la motivation sont présentés comme étant les causes les uns des autres. Autrement dit, les décisions vont conduire à des choix de stratégies qui, eux même, vont amener l'individu à adopter un comportement qui va avoir pour effet de produire un résultat. C'est effectivement ainsi qu'il est possible de concevoir le déroulement du processus motivationnel même si les théories qui s'intéressent à l'un ou l'autre de ces ensembles ne vont pas nécessairement modéliser le processus avec toutes les étapes que propose le modèle intégratif. Cependant, quand elles le font, elles vont généralement respecter l'ordre de ces liens de causalité.

Un autre point important de la **figure 1** est la relation qu'elle établit entre deux formes de motivation, à savoir la motivation elle-même et la volition. Il est possible de définir la volition comme une forme de motivation qui explique pourquoi l'individu maintient dans la durée son action pour atteindre un ou plusieurs objectifs (Heckhausen, 1986). La volition est donc cette volonté qui explique la persistance des apprenants. Les trois ensembles de gauche du modèle intégratif, les motifs et la prédiction, permettent d'expliquer la motivation alors que les trois de droite, stratégie, comportement et résultats, cherchent à expliquer pourquoi l'individu va ou ne va pas jusqu'à atteindre un objectif donné.

La décision appartient à la fois à la motivation et à la volition. La motivation car elle est le résultat à la fois des motifs qui expliquent les décisions de l'individu mais aussi de la ou des prédictions que vont entraîner cette prise de décision. Elle appartient à la volition car c'est la décision d'agir qui marque l'entrée dans le processus volitionnel. Par exemple, les motifs pour arrêter de fumer peuvent rester longtemps en suspens tant que l'individu n'a pas décidé d'agir. On peut donc

influencer ces motifs ou encore ce qu'ils anticipent pour orienter le choix de l'individu d'arrêter de fumer. Cependant, même dans ces cas, ce n'est pas cette décision qui va le conduire à vraiment arrêter de fumer, encore faut-il que le processus volitionnel soit mené à son terme pour atteindre cet objectif. Les recherches dans ce domaine montrent d'ailleurs qu'en soutenant le processus volitionnel des individus (participation à des échanges téléphoniques réguliers pour soutenir la volonté de l'individu) les fumeurs sont plus nombreux à maintenir leur décision d'arrêter de fumer sur le long terme (Armitage, 2008). De même, toutes les activités qui supposent une durée longue pour atteindre leur objectif reposent davantage sur les processus volitionnel que motivationnel comme c'est le cas par exemple pour les études supérieures.

## La motivation en formation pour adulte

La plupart des théories motivationnelles qui concernent l'apprentissage ont été développées pour la formation initiale. Cependant, le monde de la formation initiale diffère de la formation pour adulte au moins sur trois points qui sont centraux pour comprendre la spécificité de la motivation en formation pour adulte.

Premièrement, la formation initiale repose sur des formations longues quand on pense à la scolarité et aux études supérieures. La formation pour adulte propose des formations courtes, sur quelques jours voire quelques heures là où la formation initiale se compte plutôt en années. Ce paramètre permet tout de suite de supposer que le questionnement de la formation pour adulte va davantage reposer sur des questions de motivation là où la formation initiale devra impérativement prendre en compte l'aspect volitionnel.

Deuxièmement, la question du choix des apprentissages ne se pose que très peu en formation initiale et seulement à partir d'un certain niveau de formation. En formation pour adulte, le choix est une question récurrente qui se pose pratiquement à chaque apprentissage. La question des motifs d'engagement en formation est une question qui ne se pose qu'en formation pour adulte. Cette question est d'ailleurs centrale dans le cadre de la formation pour adulte car de cet engagement dépend le financement de la formation. L'engagement en formation pour adulte est donc davantage une question de choix motivationnel et de passage à l'action alors que dans le cadre de la formation initiale, il s'agit davantage d'un choix volitionnel qui va peser sur la persistance de l'apprenant.

La troisième grande différence entre motivation en formation initiale et motivation en formation pour adulte est celle de l'évaluation. Dans la formation initiale, c'est l'apprenant qui est évalué, dans la formation continue c'est le formateur. L'évaluation est une des pierres angulaires de la motivation en formation que ce soit en formation initiale ou en formation pour adulte. Dans les deux cas, l'évaluation va créer un motif et donc une motivation qui sera soit du côté de l'apprenant, soit du côté du formateur. Ce motif est lié à une prédiction sur le résultat de l'évaluation et ces deux éléments vont donner lieu à une prise de décision sur l'action

à tenir. Dans le cadre de la formation pour adulte, le formateur doit saisir quelles sont les principales dimensions sur lesquelles il sera évalué par les apprenants pour prendre les bonnes décisions en matière de contenu pédagogique ou de dispositif de formation. C'est une des connexions entre l'évaluation en formation et la motivation qui sera davantage explorée dans la dernière partie de cet article.

Après une synthèse des recherches menées sur la question de la satisfaction en formation, Yennek (2014) en a retenu quatre dimensions essentielles. La première dimension est celle de la satisfaction à l'égard du formateur. Cette dimension est liée à la capacité du formateur à proposer un contenu pertinent par rapport aux attentes des apprenants mais aussi à sa capacité de pouvoir échanger et surtout comprendre les incompréhensions des apprenants sur le contenu de la formation. La deuxième dimension est l'utilité perçue qui concerne la pertinence du contenu de la formation pour l'efficacité professionnelle. La troisième dimension concerne les méthodes pédagogiques et interroge directement la qualité des supports et du déroulé pédagogique. Enfin, la quatrième et dernière dimension est celle de la difficulté de la formation. Cette dernière dimension se distingue cependant des trois autres avec qui elle entretient une relation assez faiblement négative. Cette relation négative s'explique par l'effet négatif de la difficulté sur les trois autres dimensions de la satisfaction. Autrement dit, plus les apprenants ont la sensation que la formation est difficile moins ils seront satisfaits des autres aspects de la formation. Enfin, il est important de noter que les recherches mettent en évidence qu'il existe un lien entre les dimensions de la satisfaction et l'intention de retour en formation.

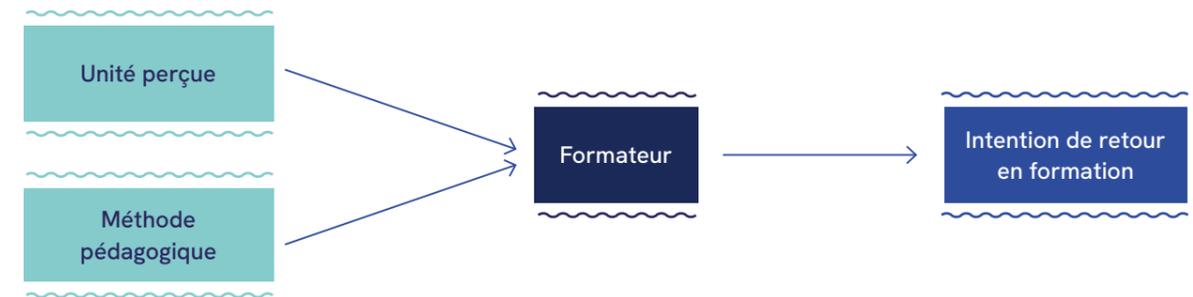


Figure 2. Relation entre les différentes dimensions de la satisfaction en formation et l'intention de retour en formation (Yennek, 2014)

Trois dimensions de la satisfaction en formation sont corrélées à l'intention de retour en formation. Ces trois dimensions sont cependant corrélées les unes avec les autres. Les modélisations statistiques des relations entre les trois dimensions de la satisfaction et l'intention de retour en formation ont permis d'établir qu'il existe une relation causale entre tous ces éléments comme nous pouvons le voir sur la figure 2. La satisfaction liée à l'utilité perçue et aux méthodes pédagogiques ont un effet significatif sur la satisfaction envers le formateur mais pas de lien direct sur l'intention de retour en formation. Cependant, la satisfaction envers le formateur a bien un effet sur l'intention de retour en formation. D'après ce modèle, c'est donc la satisfaction envers le formateur qui est le principal moteur de l'intention de retour en formation.

L'utilité perçue et les méthodes ne sont pas cependant à négliger puisqu'elles ont un impact sur l'intention de retour en formation au travers du formateur. La qualité de la formation est donc liée aux objectifs de formation que met en place le formateur. Pour cela, ce dernier doit prendre en compte la grande différence qui existe entre les motifs d'engagement en formation pour adulte et ceux pour formation initiale. Parmi les rares travaux qui se sont penchés sur cette question pourtant essentielle pour comprendre la formation, il faut citer ceux de Carré et ses collaborateurs (2001) qui, à partir d'une étude sur plusieurs centaines de participants, ont mis en évidence une grande diversité de motifs d'engagement en formation regroupés dans les catégories suivantes :

- **Motif épistémique :** recherche de la connaissance, source de plaisir en lui-même
- **Motif socio-affectif :** participation à une formation pour bénéficier de contacts sociaux
- **Motif hédonique :** «l'ambiance», le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation sont à la base de ce motif.
- **Motif économique :** le fait de participer à une action de formation amènera des avantages de type économique (allocations de chômage, promotion ...)
- **Motif prescrit :** l'engagement en formation est le résultat de l'injonction ou de la pression d'autrui
- **Motif dérivatif :** évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables (mauvaise ambiance de travail, tâches routinières ...) qui est visé dans l'inscription en formation
- **Motif opératoire professionnel :** acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) perçus comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail.
- **Motif opératoire personnel :** acquérir les savoirs (connaissances, habiletés, attitudes), perçus comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail. (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, humanitaires, religieuses, politiques, etc.)

# Ce que dit le terrain

→ **Motif identitaire :**

reconnaissance de l'environnement et image sociale de soi, en dehors (ou à côté) de tout motif économique

→ **Motif vocationnel :**

la raison de s'engager en formation est ici centrée sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi avant d'être caractérisée par une orientation opérationnelle ou identitaire.

La connaissance de ces motifs d'engagement en formation est importante en raison de son retentissement sur l'utilité perçue de la formation. Elle indique que même si la formation est bâtie sur le principe d'un motif opératoire professionnel ce n'est pas exclusivement ce que vient chercher l'apprenant. Prendre en compte la diversité des motifs d'engagement a un effet positif sur la motivation des apprenants et surtout sur leur satisfaction.

De plus, Carré et al. (2001) ont mis en évidence que ces motifs s'organisent en fonction de deux grands axes. Certains motifs ont en commun d'être orientés sur l'apprentissage alors que d'autres sont plutôt orientés sur la participation et donc les relations sociales. Prendre en compte cet axe apprentissage/participation permet de spécifier des méthodes pédagogiques qui devraient motiver l'apprenant pour suivre sa formation et s'y engager. Le deuxième axe est celui des motivations intrinsèque et extrinsèque. Les motifs d'engagement qui penchent vers l'intrinsèque vont s'orienter sur le plaisir des activités de formation comme le plaisir d'apprendre ou le plaisir d'échanger avec les autres participants. À l'opposé se trouvent les motifs extrinsèques qui sont, eux, liés à la contrainte comme le fait de faire une formation par obligation. Les formations qui sont réalisées pour des motifs extrinsèques vont généralement donner lieu à un manque d'engagement des participants et ce manque de participation devra être anticipé pour, malgré tout, mettre en place une formation satisfaisante.





## Éléments de définition

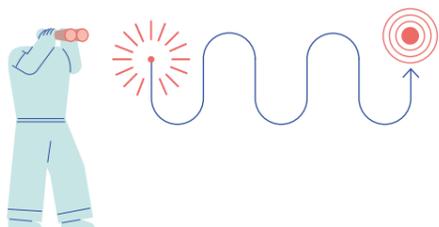
Malgré l'hétérogénéité initiale des perceptions, le recueil des définitions de l'engagement en formation a permis de trouver des éléments communs, regroupés ici en trois catégories. Ces éléments, souvent prescriptifs, sont bien la représentation des acteurs interrogés de la formation continue et ne représentent donc pas particulièrement la vision des apprenants ou des formateurs par exemple.

### Un projet qui fait sens

La notion de projet est un objet souvent complexe et très abstrait qui s'inscrit dans une histoire de vie spécifique. Il faut le concrétiser et lui donner du sens en contexte. Cela passe par une projection dans le futur avec un objectif atteint et/ou une problématique actuelle résolue (compétence, emploi...).

Pour l'individu, il s'agit d'un investissement sur son parcours de vie. L'envie de se développer et de monter en compétences techniques et humaines doit être présente ou être révélée par un accompagnement.

Pour y arriver, deux éléments essentiels : la **juste représentation de l'activité professionnelle** (connaissances du métier, du secteur, des évolutions...) et **une capacité réflexive** (métacognition, apprendre à apprendre, confiance, motivation...).



### Un apprenant actif

S'engager dans un projet c'est s'offrir un avenir et cela demande des actions concrètes de la part de l'apprenant. Pour devenir acteur de son projet et de sa formation, l'apprenant doit se donner les moyens : dégager des ressources temporelles et financières, être présent et à l'heure, s'intéresser et participer activement, s'appropriier les contenus pédagogiques ou encore produire des rendus de qualité.

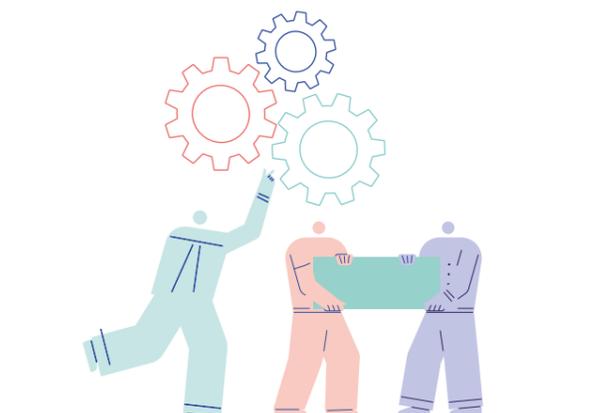
La difficulté réside dans la persévérance attendue de tels comportements qui, exercés de façon anecdotique, n'auront pas l'impact escompté. Commencer un processus de formation, c'est s'engager à aller au bout des choses pour réussir.



### Un écosystème en lien

Tout au long de son projet, l'apprenant aura à échanger avec de nombreux acteurs différents : les conseillers (d'orientation, d'évolution professionnelle...), les formateurs (experts, en insertion, tuteurs...), les administrateurs, les employeurs, etc. Il doit donc développer la capacité d'aller chercher la ressource compétente et spécialisée au bon moment.

Mais pour la réussite d'un tel projet, ces mêmes acteurs doivent être en lien dans un tissu d'ingénierie régionale dense et pensé stratégiquement pour éviter les redondances et les lourdeurs. Aujourd'hui, monter un projet de formation dans les Hauts-de-France sans un tel réseau s'avère compliqué alors que le faire démultiplie l'impact positif sur l'apprenant.



# Déterminants de l'engagement en formation

Au travers de l'ensemble des entretiens réalisés, nous avons pu repérer des éléments récurrents qui avaient une forte influence sur l'engagement des apprenants en formation. Ces facteurs ont été regroupés en neuf déterminants de l'engagement en formation et sont présentés dans les pages suivantes sans ordre d'importance.

Pour chacun de ces déterminants, nous avons synthétisé leurs différentes composantes ainsi que mis en avant les acteurs qu'ils touchent, ce qui les influence et ce qu'ils influencent à leur tour. Nous avons également partagé certaines pistes d'amélioration et de bonnes pratiques tirées des revers et succès des acteurs interrogés.

Ayant repris les éléments de définition de l'engagement vus précédemment, la matrice ci-contre présente les phases de formation sur lesquelles ces déterminants ont un impact particulièrement marqué.

## Matrice des déterminants de l'engagement en formation

	Amont	Pendant	Aval
<b>Projet qui fait sens</b> Projet, Proaction, Lien	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Attractivité des métiers</li> <li>→ Perception de la formation</li> <li>→ Information sur la formation</li> <li>→ Implication des acteurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Problématique sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Attractivité des métiers</li> </ul>
<b>Apprenant actif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Problématique sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Perception de la formation</li> <li>→ Problématique sociale</li> <li>→ Pédagogie</li> <li>→ Technologie</li> <li>→ Mobilité</li> </ul>	
<b>Écosystème en lien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Cadre légal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Implication des acteurs</li> <li>→ Cadre légal</li> <li>→ Pédagogie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Implication des acteurs</li> </ul>

## Déterminants de l'engagement en formation



### Mobilité physique

Certains publics n'ont pas de véhicule ou d'argent pour payer de l'essence et les centres de formation sont souvent excentrés et mal desservis par les transports en commun.

### Mobilité psychologique

Certains publics n'envisagent pas de se déplacer pour se former (même en centre-ville) ou pour obtenir un emploi dans une autre ville une fois formés. D'autres sont épuisés par près de 3 heures par jour de transports pour aller et venir en formation.

### Accessibilité des centres de formation

Si le centre de formation est en zone industrielle, il est difficile d'y accéder sans véhicule personnel, mais s'il est en centre-ville, cela peut coûter cher en parking.

### Influence Amont

- Infrastructure des réseaux de transports
- Coûts énergétiques
- Distance au centre de formation

### Influence Aval

- Présence en formation

### Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

- ▶ Proposer un mix présentiel/distanciel pour réduire les coûts de déplacement.
- ▶ Organiser des accompagnements, des formations ou de tiers lieux mobiles (type caravane pédagogique) en zones blanches.
- ▶ Améliorer l'offre de transports collectifs et mettre en place des systèmes de covoiturage entre les stagiaires (problématique d'abandon en cours de formation qui peut mettre en péril cette option).
- ▶ Déployer des plateaux techniques de proximité.

“  
**Un jour de grève,  
un apprenant qui habitait  
à 1 km du centre de  
formation ne s'est pas  
présenté alors qu'il aurait  
pu venir à pied.**”



### Illectronisme

Beaucoup de stagiaires ne sont pas acteurs de leur identité numérique et se méfient parfois (souvent les plus âgés) des solutions de formations technologiques qui leur sont proposées. Ces disparités sont présentes de manière très contrastée en fonction de la géographie de la région.

### Zones blanches

Certaines zones géographiques des Hauts de France ne bénéficient pas de connexions internet haut débit ou de matériel performant. Cela bloque ainsi l'accès à l'information sur la formation et la formation elle-même et demande parfois l'utilisation de solutions Low Tech.

### Obligations légales

Les demandes de conformité (RGPD, RGAA, plateformes de l'éducation nationale) handicapent parfois les acteurs en charge de la formation qui ont besoin d'accompagnement pour proposer des solutions technologiques adaptées.

### Influence Amont

- Infrastructure réseau
- Possession de matériel

### Influence Aval

- Exclusion des plus fragiles
- Perte d'opportunités d'emploi

### Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

- ▶ Préparer l'inclusion numérique des publics par étape :
  - Apprentissage technique pour les formateurs des outils numériques ;
  - D'abord vivre le numérique en présentiel (e.g.: reconnaissance physique avant les open badge) avant de passer à de l'asynchrone ;
  - Mise à disposition de matériel adapté aux besoins et à la géographie (prêt, location...);
  - Passer des outils à la culture numérique.

En 2020,  
**17 %** des habitants  
des Hauts de France,  
**soit 800 000 personnes,**  
sont en situation d'**illectronisme**  
(Région Hauts-de-France, 2022)



# Pédagogie X

Acteurs → OF  
Matrice → Proactif (pendant), Lien (pendant)

## Remise en question des outils et méthodes

Les attentes des publics évoluent vers des formats plus courts et dynamiques de formation. La formation se doit d'être au plus prêt du besoin d'emploi. La théorie doit laisser place à la pratique.

## Qualité des plateaux techniques

Ils doivent évoluer pour être au plus proche de la situation de travail et donc des équipements des entreprises.

## Adaptation aux nouvelles technologies

L'adaptation des formations existantes doit se faire tant sur la façon de transmettre (plateforme de formation, contenus e-learning) que dans les contenus métier. Avec l'arrivée du nouveau dispositif SIEG (services d'intérêt économique général), la FOAD va monter en importance. Ainsi, il sera possible de proposer en réponse aux marchés publics, 40 à 50 % de digital dans les formations.

## Individualisation des parcours

Les futurs dispositifs devront intégrer des modules de français, d'aide à l'illettrisme, de compétences numériques et de compétences sur l'orientation. Ainsi un besoin fort d'individualisation des parcours va apparaître en fonction des spécificités de chaque stagiaire en termes de durée et d'objectifs différenciés. À cela s'ajoute l'analyse de la capacité à apprendre du stagiaire et de son autonomisation.

## Évolution des compétences des formateurs

De nombreux formateurs sont aujourd'hui des experts métiers qui ne sont pas ou très peu formés à la pédagogie et proposent une approche indifférenciée qui ne s'adapte pas aux contraintes des stagiaires. Il est critique de mettre à jour les connaissances des formateurs en andragogie (nouvelles modalités, approches, outillages...) et en compétences numériques pour permettre d'améliorer les formations digitales.

## Adaptation aux capacités cognitives des apprenants

L'évolution des manières de consommer des contenus ouvre une fenêtre sur les difficultés de concentration des stagiaires et en particulier dans les formations à distance. Il est aujourd'hui essentiel d'établir un diagnostic initial du profil de chaque apprenant et de retravailler les rythmes pédagogiques.

## Révision des référentiels de compétence

Les référentiels de compétences édités par les branches professionnelles semblent parfois de manière étonnante être en décalage avec les besoins réels des entreprises. Certains OF prennent l'initiative d'adapter les formations proposées pour répondre à cette problématique.

## Influence Amont

- Surcharge administrative
- Formation des formateurs
- Vieillesse des équipements techniques

## Influence Aval

- Décrochage en formation
- Décalage entre les compétences acquises et attendues

## Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

### ► Favoriser la pédagogie par projet de terrain :

dans le BTP, une formation s'est déroulée sur site pendant 9 mois et consistait à rénover d'anciennes maisons de mineurs. La formation s'entremêle avec le réel ce qui est différent de l'Immersion en Plateau Technique (IPT) et permet aussi de lui donner du sens.

### ► Faciliter la progression des apprenants :

- suivre les apprenants par téléphone (plutôt que par mail) s'ils ne se connectent pas à la plateforme ou à une classe virtuelle ;
- organiser des Commissions de régulation et de décrochage ;
- évaluer quotidiennement les apprenants et formateurs pour analyser ce qui fonctionne (en termes de méthodes, activités...) et surveiller les risques d'abandon ;
- créer un livret papier de l'apprenant qui reprend la progression du parcours, les dates de formation, les liens des classes virtuelles, etc.

### ► Proposer un « SAV minute » :

répondre dans l'heure aux questions de l'apprenant qui pourraient empêcher la continuité de son parcours.

“

**Tous les jours, on évalue la formation. On demande aux formateurs quel type d'approche pédagogique et quelle modalité pédagogique ils veulent mettre en œuvre. On demande aussi aux apprenants quelles sont les ressources qu'ils souhaiteraient avoir et ce qui pourrait être amélioré.**

”



### Représentation sociale

Certains métiers sont peu «glamours» (sécurité, BTP, logistique) et mal représentés, voire desservis, par leurs acteurs qui sont parfois désabusés de leur propre spécialité. Cela peut même poser problème au niveau des chefs d'entreprise qui ne trouvent pas de repreneurs, même à former

### Connaissance pratique

Il existe un décalage important entre la perception des métiers et leur réalité de terrain ce qui produit un frein à l'intégration durable dans les filières. Certains apprenants attachent parfois une forme de salut vis-à-vis d'une situation sociale négative à l'obtention d'un poste qui les décevra d'autant plus que leurs attentes étaient fortes (en particulier lors des Préparations Opérationnelles à l'Emploi).

### Conditions de travail

Le salaire ne semble finalement pas être la variable d'ajustement la plus impactante : les horaires décalés, la localisation et la pénibilité de certaines filières les rendent particulièrement peu attractives. Une partie du décrochage s'effectue également une fois en insertion, car les individus se rendent alors compte qu'ils n'ont pas les capacités (souvent physiques) pour exercer sur le long terme.

### Influence Amont

- Intervention des COI et CEP
- Image renvoyée par les entreprises (PDG, pairs...)
- Image renvoyée par la société

### Influence Aval

- Taux d'insertion

### Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

#### ► Organiser des parcours découverte :

de nombreux acteurs (région, branches, Pôle emploi, OF...) tentent de faire connaître les métiers de manière concrète et coordonnée en organisant sur tout le territoire des parcours de découverte valorisant les métiers, leurs conditions d'exercices, de rémunération et leurs avantages (mutuelle, paniers repas...). De nombreuses modalités sont mises en avant : simulateurs, films, salons, forums, escape games, jeux en réalité virtuelle, stages, faire venir témoigner un ancien stagiaire... L'objectif est de bien comprendre ce vers quoi on s'oriente.

#### ► Formations mixtes :

de nouvelles expérimentations se mettent actuellement en place pour augmenter la présence en entreprise et rendre concret le métier. Le stagiaire commence sa formation en OF puis est recruté par l'entreprise et finit sa formation sur un temps dédié au sein de l'organisation.

À propos de l'hôtellerie-restauration

“ **Travailler pendant que les gens s'amusent c'est compliqué parce qu'on veut tous s'amuser.** ”

“ **Il n'y a quasiment pas d'abandon dans le tertiaire, car les stagiaires sont autonomes. Le BTP présente environ 10 % d'abandon. En industrie, les besoins sont tels que les stagiaires sont souvent embauchés avant même la fin de leur formation qu'ils ne terminent jamais...** ”



### Financements

La palette d'aides financières incombant aux différents acteurs de l'écosystème de la formation (collectivités, OPCO, Agefiph...), rend illisible les droits des candidats. De plus, les OPCO tardent parfois à informer les OF sur les conditions de prise en charge qui impactent l'organisation de session. Enfin, il y a une méconnaissance des prises en charge des formations chez les TPE et PME surtout s'il n'y a pas de service RH, ce qui pénalise les salariés et les chefs d'entreprise.

### Temporalité et administratif

Le manque d'accès immédiat à la formation entraîne une perte de candidat entre le sourcing et l'entrée en formation. Les candidats veulent s'inscrire et consommer immédiatement la formation, ils sont de plus en plus volatiles. En effet, la gestion administrative des OF est sous-estimée par les candidats et est incompressible.

### Dispositifs et objectifs de formation

La méconnaissance des apprenants des différents dispositifs présents sur le marché de la formation (apprentissage, CPF, PDC, POE...) fragilise le recrutement des OF. De plus, les candidats peuvent rencontrer des difficultés pour accéder à la bonne information sur l'objectif de la formation et ainsi confirmer son souhait de s'engager en formation et connaître l'aboutissement de celle-ci.

### Influence Amont

- Intervention des COI, CEP...
- Connaissance des dispositifs de financement (TPE/PME)
- Lourdeur administrative des demandes de prise en charge (OPCO, Pôle emploi, Agefiph...)

### Influence Aval

- Mauvaise orientation de l'apprenant
- Refus de se former
- Abandon du projet de formation

### Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

- Réduire les délais d'entrée en formation en positionnant rapidement le candidat sur une action de formation (moins de 3 mois).
- Favoriser les parcours découverte
- Travailler étroitement sur le projet professionnel en amont avec les conseillers
- Informer les employeurs et services RH de leurs obligations légales en matière d'information et de formation et sur les dispositifs existants pour apporter des informations correctes à leurs salariés

**Augmentation de 48,7% des fonds publics attribués au marché de la formation professionnelle en région.**

**Augmentation qui s'explique par le PRIC démarré en 2018 se traduisant par un renforcement des dispositifs existants et la création de nouveaux dispositifs.**

(Source : LES ÉTUDES DE LA DIRECCTE - N°10 - NOVEMBRE 2022)



## Cadre légal

Acteurs → **Acteur public financeur**  
Matrice → **Lien (amont), Lien (pendant)**

### Interroger le besoin de certification

Pour certains publics, les formations certifiantes sont un frein qui les replace en situation d'échec scolaire alors qu'ils auraient uniquement besoin d'une formation professionnalisante sans certification. L'objectif étant d'acquérir les compétences métier.

### Repenser les financements

c'est aujourd'hui devenu une norme que de prendre en compte l'abandon dans le calcul de rentabilité économique. Certaines formations sont aujourd'hui surbookées pour anticiper cela, car si le stagiaire n'est pas présent, l'OF n'est pas payé. Par ailleurs, les OF ont un manque de visibilité sur les conditions de financement qu'ils aimeraient pluriannuelles plutôt qu'annuelles pour anticiper. Certains OF financés par les OPCO ne proposent aucune formation pendant les deux premiers mois de l'année, le temps d'avoir les termes pour mettre en place des sessions.

### Repenser la qualité

il existe aujourd'hui un système à deux vitesses en termes de mesure de la qualité que l'on pourrait résumer à l'opposition QUALIOPI/CPF. De plus en plus de mesures de qualité sont demandées aux OF et seule la vérification de la mise en place des processus a lieu et pas la vérification de leur impact.

### Contraintes administratives hors-sol

Les actions de formations financées par la région ou pôle emploi manquent parfois de flexibilité et ne sont faciles d'accès ni pour les apprenants ni pour les OF qui doivent faire face à des démarches administratives de plus en plus complexes. Par ailleurs, la loi oblige des temporalités qui font parfois perdre du temps aux apprenants. Certains parcours de formation légalement fixés à 400 heures sont trop longs alors que d'autres, fixés à 175 heures, sont trop courts. Il faut sortir de la mesure de la formation sur la durée et passer au résultat. Les fonds mis en place sans contrepartie pendant le COVID ont permis aux OF de proposer des formations à la pédagogie parfaitement adaptée aux publics ciblés et non contraints par les horaires imposés.

### Influence Amont

→ Politiques d'encadrement de la formation (rédigées par des administratifs non formés à la pédagogie)  
→ Rigidité des règles de financement de la formation (mesurée sur le temps passé).

### Influence Aval

→ Augmentation des délais d'entrée en formation  
→ Refus de se former  
→ Baisse de la qualité pédagogique (supplantée par l'administratif)  
→ Innovation pédagogique difficile

### Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

▶ Diminuer la taille des groupes de 12 à 6 pour mieux s'occuper d'eux et éviter une baisse du chiffre d'affaires à cause du décrochage.

“ On fait ce qu'on fait pour survivre. Si on n'avait pas autant d'administratif on pourrait améliorer la pédagogie. On passe notre temps à tracer ce qu'on fait. ”

“ Les 5 heures d'épreuve pour valider une formation de commis de cuisine en poussent certains à ne pas se présenter par peur. ”

“ Le référentiel de compétence impose le rythme de la formation, par exemple de 12 h à 13 h fouille, de 13 h à 14 h palpation... ”



## Implication des acteurs

Acteurs → **OF, Entreprise, Acteur public d'accompagnement**  
 Matrice → **Projet (amont), Lien (pendant), Lien (aval)**

### Ingénierie territoriale

Aujourd'hui, bien qu'elle prenne beaucoup de temps, la mise en place de partenariats est essentielle pour monter des groupes de formation (Pôle Emploi ne suffit pas) et accompagner les individus dans leurs problématiques. Beaucoup d'initiatives ont été impactées par la crise sanitaire, mais sont depuis bien réparties. Même si c'est un des points forts des Hauts-de-France, l'implication de différents acteurs aux enjeux différents reste complexe.

### Impliquer le futur employeur

De nombreux organismes invitent aujourd'hui les entreprises à s'impliquer davantage dans la formation, voire même à participer à la sélection des apprenants. En amont, l'entreprise peut apporter une vision concrète des débouchés et avantages (salaire, conditions d'embauche, perspectives d'évolution). Une fois la formation entamée, elle peut également proposer à ses salariés en poste de devenir tuteurs des futurs employés. On peut alors parler de fidélisation et d'un véritable travail sur la marque employeur qui motive le stagiaire à aller au bout de son projet.

### Influence Amont

- Échanges entre les acteurs du territoire
- Implication des entreprises

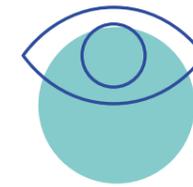
### Influence Aval

- Fidélisation des apprenants
- Lien social renforcé

### Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

- ▶ **Laisser l'employeur organiser le sourcing** : certaines filières sont cruellement en manque d'employés et les RH, voire les présidents, sont prêts à organiser le sourcing pour les OF.
- ▶ **Partager les informations sur l'apprenant** : un outil peut être mis en place pour partager toutes les données de formations (comportements en formation, progrès, traçabilité des visites en entreprise, suivi de la ponctualité...) d'un apprenant avec ses formateurs, son tuteur d'entreprise, son conseiller Pôle Emploi, etc.
- ▶ **Intégrer les futurs collègues** : proposer à des salariés en poste de devenir tuteur (compagnon d'apprentissage interne) de la personne en formation.
- ▶ **Visites croisées** : Des visites des formateurs en entreprise et des tuteurs en formation peuvent être organisées pour mieux faire circuler l'information.

Le président d'un groupe automobile a personnellement animé **11 réunions publiques** pour présenter les débouchés avec des informations sur la formation, le salaire de sortie, les bonus et les plans de carrière à des personnes en recherche d'emploi. **200 personnes se sont déplacées, 150 ont passé un entretien et 48 sont rentrées en formation.**



## Perception de la formation

Acteurs → **Apprenant**  
 Matrice → **Projet (amont), Proactif (pendant)**

### Le rapport à l'école

La formation est vécue comme un retour à l'école, liée aux mêmes conditions logistiques (s'asseoir toute une journée dans une salle avec formateur). En cas d'échec scolaire, la formation devient inenvisageable ou demande un effort (sans plaisir). Le rapport à l'école est donc un frein à l'accès à la formation et à sa continuité si le format est proche de celui de l'école.

### Le rapport au temps

La formation est perçue comme facultative, non prioritaire, et qui fait perdre du temps. La priorité des salariés étant la production de leur travail. Cette vision est accentuée pour les chefs d'entreprise qui ont beaucoup de difficulté à se libérer de leurs tâches quotidiennes et de planifier au-delà de leur planning de commande. Il est donc difficile pour eux de se projeter sur une formation qui peut durer une année. La durée de la formation est impactante. La formation devient une tâche parmi d'autres qu'un gain de temps pour le futur. Une fois en formation, ils ne sont pas 100 % présents, car ils répondent toujours à un mail ou finissent une autre tâche. Cela est particulièrement visible depuis 2017/2018 (baisse des subventions, demande de reporting...).

### Influence Amont

- Expérience de l'école
- Format, modalités et durée de formation

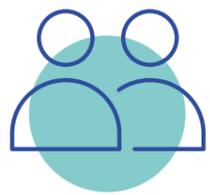
### Influence Aval

- Refus de se former
- Implication partielle

### Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

- ▶ Favoriser les méthodes actives
- ▶ Favoriser les formats courts et dynamiques
- ▶ Optimiser les temps de formations (pas trop longs)

“ La question est de savoir comment on rapproche la formation de l'emploi et comment on éloigne de l'école. ”



## Problématique sociale

Acteurs → Apprenant  
Matrice → Proactif (amont), Proactif (pendant)

### Finances

La précarité des stagiaires, en particulier des demandeurs d'emploi, est un élément déterminant dans l'aboutissement du projet de formation. Il arrive qu'ils quittent la formation faute de moyens d'absorber les frais inhérents à celle-ci. Parfois, ils intègrent une entreprise avant même la fin de la formation et l'obtention d'une qualification ou certification, en particulier dans les secteurs en tension (BTP, services à la personne...).

### Santé

Les problèmes de santé ainsi que d'addiction vont impacter le suivi de la formation et la disponibilité physique et psychologique des apprenants.

### Logement :

La perte de son logement va contribuer à arrêter la formation. Par ailleurs, il est nécessaire pour l'apprenant d'avoir un lieu qui lui permet de travailler sur sa formation depuis chez lui.

### Famille

Divorce, séparation ou encore décès d'un proche sont des facteurs de remise en question du projet professionnel.

### Employabilité

de nombreux stagiaires ne possèdent pas les codes de l'employabilité et ne trouvent aucun problème à partir en vacances en milieu de formation, à ne pas respecter les horaires, ne présenter aucune explication en cas d'absence...

### Influence Amont

- Contexte socioculturel
- Accompagnement social

### Influence Aval

- Abandon du projet de formation

### Pistes d'amélioration & bonnes pratiques :

- ▶ Mettre en place une cellule d'accompagnement spécifique pour les problèmes périphériques à la formation (mobilité, hébergement, financement, santé/handicap, culture, problèmes familiaux...).
- ▶ Travailler en partenariat avec les acteurs publics de l'action sociale (CPAM, impôts, CAF, association d'addiction, aide alimentaire, bailleurs sociaux...).
- ▶ Évaluer en amont les stagiaires sur leurs capacités à intégrer la formation dans les meilleures conditions (financement, organisation personnelle, disponibilité, condition physique...).
- ▶ Prévoir dans le calendrier de formation du temps libre pour gérer les problèmes administratifs et sociaux comme les rendez-vous à la CAF.
- ▶ Inviter les stagiaires à organiser leur logement pour avoir un espace aménagé qui leur permet de s'isoler des enfants et de la télévision.

▶ L'anonymisation des individus étant un facteur de désengagement, prendre le pas inverse et les reconnaître est important : les apprentis peuvent avoir leurs photos sur les murs, certaines classes peuvent porter leur nom, on peut faire venir un photographe...

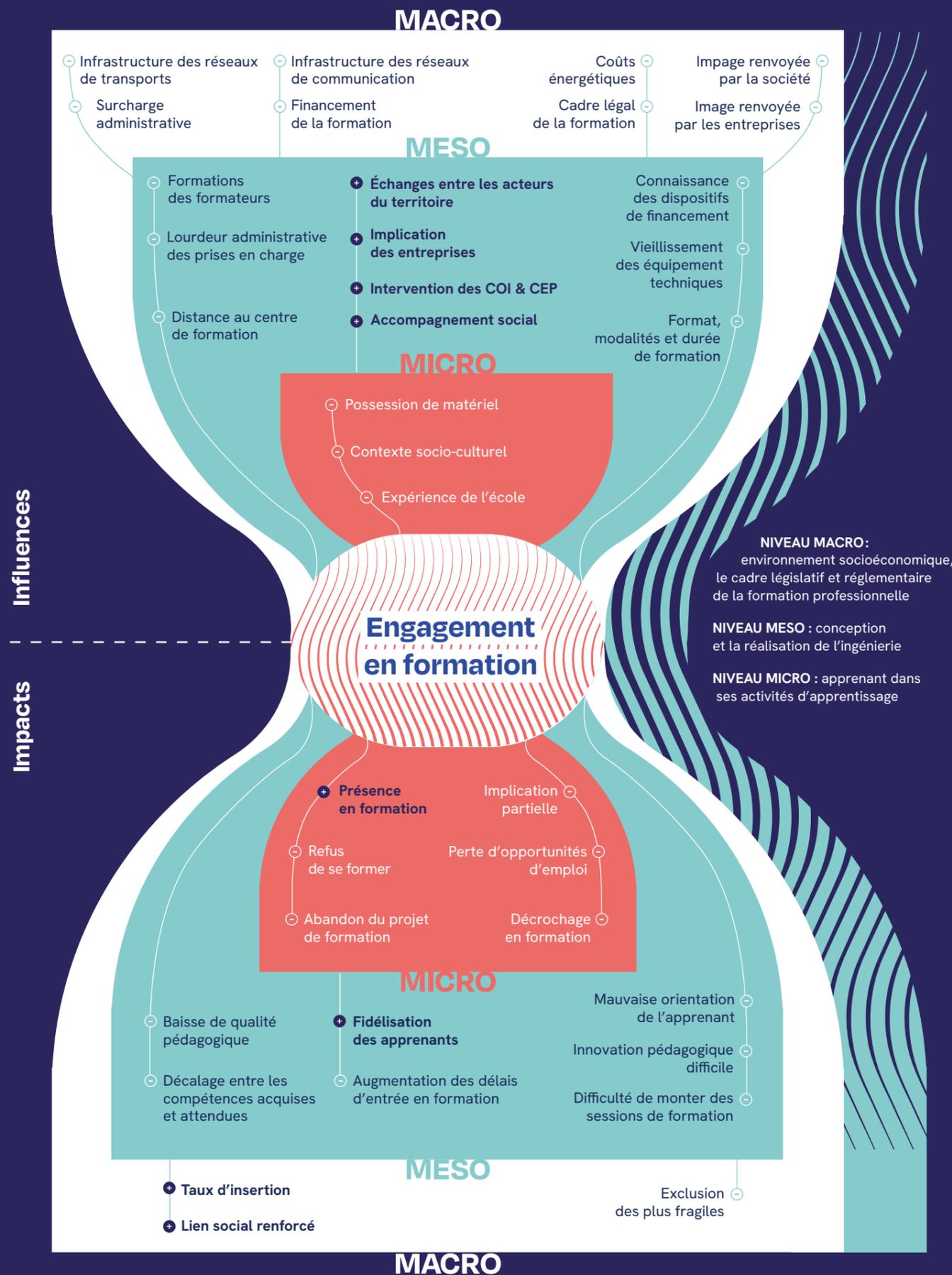
▶ Prendre en compte les différentes distances en formation : géographique, temporel, cognitif, social, psychologique, technique. (Jacquinot, 1993)

“ Réorganiser son agenda, son temps de vie en famille, ses déplacements. Cela demande de l'énergie et des sacrifices. ”

“ L'accompagnement du formateur est secondaire aux aspects logistiques, car si la personne n'arrive même pas en formation, le formateur ne sert à rien. ”

“ De manière globale, il y a une précarisation des publics en formation. S'ajoutent à cela des difficultés sur les écrits professionnels, sur les connaissances de base. ”

# Dynamiques de l'engagement en formation



## Synthèse générale

Cette recherche menée pour Katalyo sur les spécificités de l'engagement en formation dans les Hauts-de-France permet une précieuse synthèse qualitative sur les problématiques, les solutions et certaines de leurs relations. Non exhaustive, elle met toutefois en avant la responsabilité de tous les acteurs du système et les influences positives ou négatives qu'ils peuvent avoir les uns sur les autres.

L'objectif de cette recherche était de poser un premier regard exploratoire sur un phénomène complexe tout en proposant déjà certaines bonnes pratiques et pistes applicatives utilisables rapidement.

Les trois éléments qui permettent de définir l'engagement en formation ont été repérés comme le fait pour l'apprenant de créer un projet qui fait sens dans le contexte de son histoire de vie, de se donner les moyens d'être acteur de ce projet et d'inscrire ce projet dans un écosystème vivant en communication constante.

À l'inverse, neuf facteurs entravent l'engagement: la mobilité physique et psychologique, la technologie, la faible attractivité des métiers, une pédagogie à moderniser, un cadre légal trop contraignant, les problématiques socioculturelles, le manque d'information sur la formation, l'interconnexion encore trop faible de toute la chaîne des acteurs de la formation ainsi que la perception des apprenants du système de formation.

Il peut sembler difficile d'avoir un impact réel sur certains de ces facteurs (mobilité, cadre légal, problématiques sociales...) alors que d'autres sont plus accessibles et leur étude ou la généralisation de solutions déjà éprouvées (attractivité des métiers, pédagogie...) pourrait rapidement améliorer l'engagement des apprenants en formation dans les Hauts-de-France.

### Limites de la recherche

Comme toute recherche, celle présentée ici possède certaines limites que nous souhaitons à présent aborder :

→ Seul le point de vue des acteurs publics et salariés d'organismes de formation a été recueilli. Cela a forcément une influence sur les conclusions tirées et masque le point de vue d'autres acteurs encore plus concernés: les apprenants et les formateurs;

→ La méthodologie employée évaluant les représentations des acteurs, aucune certitude ne peut être établie quant à la réalité non biaisée des problématiques rencontrées et actions menées sur le terrain sans évaluation in situ;

→ Seules 14 personnes ont été interrogées et les résultats, bien que couvrant des secteurs d'activité et des territoires différents, ne peuvent être à eux seuls représentatifs de tous les Hauts-de-France.

← Le schéma présenté ci-contre permet de visualiser les niveaux sur lesquels agissent ces différents facteurs et donc d'organiser des plans d'action adaptés en fonction des capacités de chaque acteur impliqué.

## Orientations futures

Afin de pallier ces limites, voici quelques pistes qu'il semble prometteur d'explorer à la fois en termes de continuité de recherche, mais aussi en termes d'expérimentations pratiques de terrain.

### Pistes de recherche

Comme analysé dans le diagramme des dynamiques de l'engagement en formation, certains facteurs se placent à des niveaux méso et macro sur lesquels il est particulièrement difficile d'avoir une influence concrète. C'est pourquoi nous souhaitons proposer quelques pistes de recherche à un niveau plus accessible pour tous les acteurs de la formation :

#### ▪ Pédagogie à moderniser

De nombreux aspects peuvent ici être étudiés, mais pour aller dans le sens des demandes légales d'individualisation de plus en plus précise des formations, il nous semblerait intéressant d'observer l'impact réel de la différenciation pédagogique sur les résultats attendus en termes de compétence effective et d'insertion professionnelle.

#### ▪ Perception de la formation

La recherche étudie aujourd'hui les «brûlures d'apprentissage» sur des thématiques précises comme les mathématiques (Temkeng, 2020), mais l'influence de la représentation scolaire de la formation dépasse cet aspect thématique. Il serait donc intéressant de mener directement auprès d'apprenants des recherches pour comprendre quels sont les aspects impactant le plus négativement leur engagement en formation (soutien, autorité, évaluation, confiance...).

### Pistes d'expérimentation

Tout comme l'importance de mener des recherches complémentaires pour affiner les résultats présentés, il nous semble également important de mener certaines expérimentations pédagogiques de terrain comme :

#### ▪ Analyse des dispositifs

Dans la continuité de la modernisation pédagogique, il serait intéressant de proposer un accompagnement aux équipes pédagogiques des organismes de formation volontaires dans la transformation de leurs dispositifs et pratiques afin de concevoir des formations facilitant l'engagement et d'en mesurer l'impact.

#### ▪ Implication des acteurs tiers

Nous évoquons au-dessus une analyse et un accompagnement sur les dispositifs pédagogiques. La même chose pourrait être mise en œuvre sur les dynamiques partenariales. Il s'agirait de pouvoir observer, sur des projets en cours, les dynamiques de gouvernance, de coopération, de conduite de projet mises en place afin de voir les effets sur la persistance.

## Bibliographie

- Armitage, Christopher. (2008). *A Volitional Help Sheet to Encourage Smoking Cessation: A Randomized Exploratory Trial*. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 27, 557-66. 10.1037/0278-6133.27.5.557.
- Berridge, K. C., & Kringelbach, M. L. (2011). *Building a neuroscience of pleasure and well-being*. *Psychology of well-being*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.1186/2211-1522-1-3>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris, Nathan, Coll Sociologie 128, p.19.
- Bromberg-Martin, E. S., & Hikosaka, O. (2009). *Midbrain dopamine neurons signal preference for advance information about upcoming rewards*. *Neuron*, 63(1), 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2009.06.009>
- Cannon, W.B. (1939). *The wisdom of the body*, New York: Norton.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*, L'Harmattan.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J. (2005) *Flow*. In Elliot, A. J., Dweck, C. S., *Handbook of competence and motivation*, 598-608, The Guilford press, New York, London.
- Deci, E. L. (1971) *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*, Paris, PUF, Collection «Que sais-je?» (n°3635).
- DREETS HDF, Les organismes de formations professionnelles en Hauts-de-France, *Les effets de la loi "pour la liberté de choisir son avenir professionnel" en Hauts-de-France - Les Études de la DIRECCTE - N°10 - Novembre 2022*.
- Fenouillet, F. (2008, 2012, 2016). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Heckhausen, H. (1986). *Why some time-out might benefit achievement motivation research*. In J. H. L. van den Bercken, T. C. M. Bergen, & E. E. J. De Bruyn (Eds.), *Achievement and task motivation* (pp.7-39). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- Jacquinet, G. (1993) *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? où les défis de la formation à distance*. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67.
- Lenoir, M., Serre, F., Cantin, L., Ahmed, S.H. (2007). *Intense sweetness surpasses cocaine reward*. *PLoS One*. 1; 2(8): e698. doi: 10.1371/journal.pone.0000698. PMID: 17668074; PMCID: PMC1931610.
- Lewin K., Dembo T., Festinger L., & Sears P. S. (1944) *Level of aspiration*. In J. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the behavioral disorders* (Vol. 1). New York: Ronald Press, 1944. Jones & Berglas
- Olds, J., & Milner, P. (1954). *Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain*. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 47(6), 419-427. <https://doi.org/10.1037/h0058775>
- Région Hauts-de-France (2022) *Repères Hauts-de-France 32*
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Schultz, W., Dayan P, Montague PR. (1997). *A neural substrate of prediction and reward*. *Science*. 14; 275 (5306):1593-9. doi: 10.1126/science.275.5306.1593. PMID: 9054347
- Temkeng, A. (2020). *Déterminants motivationnels et rapports a posteriori aux savoirs scientifiques: le cas des adultes du Cameroun en poursuite ou en reprise d'études face à la catégorisation scientifique scolaire*. Paris Nanterre.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1991). *Loss Aversion in Riskless Choice: A Reference Dependent Model*. *Quarterly Journal of Economics*, 107, 1039-1061.
- Verges, P. (1992) *L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation*. *Bulletin de psychologie*, 45, *Nouvelles voies en psychologie sociale* (405), 203-209.
- Yennek, N. (2014). *Contribution de l'intérêt situationnel à une reconsidération de la satisfaction dans la formation pour adulte*. Thèse de doctorat, université de Paris Nanterre.



## Table des abréviations

<b>AGEFIPH</b>	→ Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées
<b>AKTO</b>	→ OPCO de rattachement des organismes de formation
<b>CEP</b>	→ Conseillers en Évolution Professionnelle
<b>COI</b>	→ Conseillers d'Orientation et d'Insertion
<b>CPF</b>	→ Compte Personnel de Formation
<b>FFP</b>	→ Fédération de la Formation Professionnelle (Les acteurs de la compétence)
<b>OF</b>	→ Organisme de Formation
<b>OPCO</b>	→ OPérateur de COmpétence
<b>PDC</b>	→ Plan de Développement des Compétences
<b>POE</b>	→ Préparations Opératoires à l'Emploi
<b>PRIC</b>	→ Pacte Régional d'Investissement dans les Compétences
<b>RH</b>	→ Ressources Humaines
<b>SAV</b>	→ Service Après-Vente
<b>SIEG</b>	→ Services d'Intérêt Économique Général
<b>SYNOFDES</b>	→ Syndicat National des Organismes de Formation

les auteurs remercient l'ensemble des personnes interrogées pour leur disponibilité.

Document produit par :  
Nicolas VISPI, Raphaël GRASSET,  
Catherine MOUGIN, Fabien FENOUILLET  
et Quentin DESPRETZ

30 mai 2023

Graphisme : Atelier Beau/Voir

[katalyo.fr](http://katalyo.fr)  
[raindy.io](http://raindy.io)  
[3e-innovation.com](http://3e-innovation.com)



