

Apprentissage, motivation et engagement en formation

Qu'est-ce qui peut pousser un adulte, à un moment donné de sa trajectoire, à s'engager dans cette entreprise singulière qu'est la formation ? Qu'est-ce qui peut le décider à entrer dans un processus dont il sait pertinemment qu'il risque de mettre à mal ses manières familières de voir le monde et d'agir ?

Qu'est-ce qui peut le pousser à relever ce périlleux défi dont il mesure les coûts, sur les plans pratique, cognitif ou affectif ? C'est bien sûr la question de la motivation à se former qui est ici posée. Cette question peut être traitée à deux niveaux. Et tout d'abord à propos de l'engagement (ou de l'entrée) en formation. J'entends par là le processus qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation, c'est-à-dire, le plus souvent, à renoncer à d'autres options qui s'offrent à lui. La question de la motivation se pose ensuite à propos de l'engagement dans l'apprentissage proprement dit, c'est-à-dire ce processus qui conduit le sujet, une fois entré dans la formation et confronté à des situations spécifiques d'apprentissage, à accepter de mettre ses connaissances préalables au travail, et à relever le défi de leur transformation. Trop souvent cependant, les deux niveaux d'analyse que je viens d'évoquer sont considérés de façon disjointe par les chercheurs. Pour des raisons que l'on peut sans doute comprendre, l'engagement en formation a été traité essentiellement dans des contextes de formation d'adultes tandis que la motivation à apprendre a surtout été étudiée dans le contexte scolaire (ou académique). Or, un survol des travaux dans ces deux domaines peut faire rapidement apparaître de nombreux recoupements dans les modèles théoriques proposés.

L'objectif de la présente contribution est de discuter une série de travaux de recherche relatifs à une des composantes principales de la motivation : la valeur et les significations attribuées par le sujet à la formation et à l'apprentissage qu'il envisage ou

Etienne Bourgeois est professeur en sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).

qu'il est en train de réaliser. J'entamerai cet exposé par un rapide survol de travaux portant, les uns sur l'engagement en formation d'adultes, les autres sur la motivation scolaire, afin d'en dégager quelques lignes de force communes. On se penchera ensuite plus spécifiquement sur la « valeur » attribuée à la formation et à l'apprentissage comme une des composantes essentielles du processus motivationnel. On examinera comment a été traitée jusqu'ici la question du lien entre cette composante et la trajectoire de vie du sujet. Parmi les différentes approches de cette question précise, on s'attardera plus spécifiquement sur celles qui étudient la relation entre dynamique identitaire et projet de formation. L'exposé sera clos par une présentation de quelques hypothèses de travail s'inscrivant dans cette dernière perspective.

Entrée en formation et motivation à apprendre : le paradigme « *expectancy value* »

Plusieurs modèles théoriques ont été proposés, dès les années soixante-dix, pour rendre compte du processus par lequel un adulte en arrive à prendre la décision de s'engager dans une activité de formation. Je pense en particulier aux travaux de Rubenson (1977), Boshier (1973), Tough (1979), Wlodkowski (1993) et surtout, sans doute plus connus chez nous, ceux de Cross (1982). Au cœur des modèles proposés par ces auteurs, on trouve, sous des formulations certes un peu divergentes, l'idée selon laquelle la décision de s'engager en formation résulte d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux, à savoir d'une part la valeur (*value*) attribuée par le sujet à la formation envisagée, et d'autre part l'espérance de réussite dans cette tâche (*expectancy*). L'individu sera d'autant plus disposé à s'engager dans une formation, à en consentir les coûts, que d'une part, il est suffisamment convaincu que la formation envisagée lui apportera effectivement des bénéfices (et que ceux-ci sont suffisamment importants, pour lui), et que d'autre part, il estime ses chances de succès dans l'entreprise suffisamment élevées. Ces deux facteurs sont traités comme interactifs dans la mesure où, si un seul d'entre eux n'est pas présent, la décision de s'engager sera de toute façon négative.

Il est intéressant de noter que l'on retrouve précisément la même idée (parfois formulée dans les mêmes termes) dans les modèles proposés pour rendre compte de la motivation à apprendre en contexte scolaire. C'est ce qui ressort en tout cas de la revue critique de la littérature proposée par Biggs et Moore (1981) ou encore, plus connus chez nous, des travaux de synthèse de Viau (1994) et de Barbeau (1993).

Selon les modèles précités, d'autres facteurs sont également à prendre en considération dans le processus motivationnel. Il s'agit d'abord de facteurs renvoyant aux dispositions internes du sujet. Les modèles soulignent en effet l'importance tantôt de l'estime de soi (de l'image ou du concept de soi), tantôt de l'attitude fondamentale du sujet par rapport à l'apprentissage (ou la formation), tous ces éléments n'étant d'ailleurs pas sans affecter la perception que le sujet peut avoir de la valeur de la tâche et de ses chances de réussite. Il s'agit également de facteurs sociaux, renvoyant notamment aux habitus du milieu social d'appartenance et du milieu familial en particulier. Ainsi, l'attitude de base du sujet par rapport à l'éducation ou à la formation, ou encore

L'espérance de réussite ou la valeur perçue de la tâche sont au moins partiellement liées aux caractéristiques du milieu social d'appartenance du sujet et au rapport qu'entretient celui-ci avec celui-là. Il s'agit enfin de facteurs qui renvoient aux caractéristiques de l'offre de formation (ou, selon les cas, de la tâche d'apprentissage proposée et de son contexte). L'information disponible à propos de la formation envisagée ou encore les caractéristiques de celle-ci en termes d'accessibilité entrent également en ligne de compte dans la décision de s'engager en formation (ou dans la tâche d'apprentissage)¹. Il n'en reste pas moins que, dans les modèles susmentionnés, c'est l'interaction *expectancy-value* qui joue le rôle central dans le processus motivationnel, les autres facteurs n'intervenant qu'en « amont », comme éléments qui conditionnent cette interaction. Dans les lignes qui suivent nous nous proposons d'approfondir un des pôles de cette interaction, à savoir, la « valeur » attribuée à la formation.

La « valeur » de la formation

Toutes choses étant égales par ailleurs, l'adulte prendra la décision de s'engager dans telle formation envisagée (ou en formation, dans telle tâche d'apprentissage qui lui est proposée) s'il est convaincu de sa valeur, c'est-à-dire s'il est suffisamment convaincu que celle-ci lui apportera des bénéfices qu'il perçoit comme importants pour lui, à ce moment donné de sa trajectoire. Passons rapidement ici sur le nombre considérable de travaux qui visent à inventorier les « motivations » possibles de l'adulte à s'engager en formation². Dans leur travail de synthèse sur la question, Biggs et Moore (1981) distinguent quatre catégories de motivations³ : les motivations extrinsèques (les gratifications que le sujet attend comme conséquences de la formation, en termes de mobilité socioprofessionnelle par exemple) ; les motivations sociales (les gratifications sociales que le sujet peut attendre de son engagement en formation) ; les motivations liées à l'accomplissement de soi (le sentiment de satisfaction personnelle que le sujet peut tirer du fait d'être arrivé à bout de l'entreprise, d'avoir relevé avec succès le défi qu'elle constituait pour lui) ; enfin les motivations intrinsèques au sens strict (la satisfaction que le sujet peut tirer du processus même d'apprendre et de se former, indépendamment de son produit).

Cette approche n'est pas sans comporter quelques difficultés quant aux interprétations auxquelles elle peut conduire. Elle pourrait suggérer, par exemple, une vision « atomisée » de la motivation, comme un ensemble d'éléments discrets pouvant

1. On notera par ailleurs que d'autres contributions théoriques se focalisent plus spécifiquement sur un de ces types de facteurs. Ainsi Miller propose un modèle formalisant le lien entre motivation à l'engagement en formation chez l'adulte d'une part et milieu social d'appartenance d'autre part. De même, une vaste littérature s'est penchée sur les fondements psychiques du désir d'apprendre et de connaître (voir à ce sujet, par exemple, Beillerot *et al.*, 1996 ; la synthèse proposée sur le sujet par Aumont et Mesnier, 1992, en particulier pp. 137-164 ; de Villers, 1996 ; ou encore Delannoy, 1997).
2. Il s'agit, pour la plupart, d'enquêtes visant à recueillir les motivations déclarées d'adultes ayant entrepris une formation. Ce type de recherche fut très populaire dans les années soixante-dix aux Etats-Unis (voir Cross, 1982, pour une revue critique de ces travaux). Plus récemment, et plus proche de chez nous, la recherche de Demol (1991, 1995) constitue un exemple typique de ce type d'approche.
3. On trouvera d'ailleurs chez la plupart des auteurs des travaux d'inventaire des tentatives similaires de construction de typologies des motivations.

se combiner de manière plus ou moins aléatoire chez chacun, au gré des aléas de la vie. À l'inverse, elle ouvre également le risque d'« ontologisation », en laissant croire à la possibilité de repérer des « types » d'apprenants selon leur profil de motivations, à l'instar de Houle, qui distinguait trois types fondamentaux d'apprenants adultes – les « orientés vers le but », les « orientés vers l'activité », les « orientés vers l'apprentissage » – selon leur profil de motivations. Par ailleurs, ce type d'approche ne rend compte que des motivations déclarées, ce qui, outre le problème de désirabilité sociale qui risque de faire « artificiellement » la part belle aux motivations socialement perçues comme les plus « nobles », pourrait laisser croire que le processus d'engagement en formation résulte d'un choix rationnel, délibéré et parfaitement conscient du sujet entre une liste de motifs qu'il serait ainsi capable de nommer et d'hierarchiser.

Dès lors, au-delà de cet effort de catégorisation des motivations, la question centrale qui nous intéresse ici est donc de comprendre comment se construit, chez le sujet, sa motivation à entreprendre telle formation, et plus précisément le sens et la valeur qu'il lui donne, dans la singularité des interactions entre ses dispositions internes d'une part et son environnement d'autre part, à un moment donné de sa trajectoire.

Trajectoire de vie et engagement en formation

Une première piste de réponse est proposée par les auteurs qui ont exploré plus précisément les liens entre motivation et trajectoire de vie. Ainsi Cross (1982) relie la valeur attribuée à la formation au cycle de vie de l'adulte. Selon elle et les nombreux auteurs auxquels elle se réfère⁴, le cours de la vie peut être considéré comme une succession de changements, dont certains sont quasi universels et représentent les phases « naturelles » de la vie — le premier emploi, le mariage, l'arrivée des enfants, la prise de responsabilités croissantes dans le champ socioprofessionnel, la retraite, etc. — alors que d'autres sont purement accidentels — la maladie, la mort d'un proche, la perte d'emploi, le divorce, etc. À chacune de ces transitions correspondrait une constellation de besoins particuliers de formation liés à la nécessité pour le sujet de négocier au mieux ces changements auxquels il est confronté. La valeur et les significations attribuées à la formation par le sujet renverraient ainsi aux objectifs de vie que le sujet se donne à un moment donné de son histoire, et à la perception qu'il a de la formation comme moyen potentiel de réaliser ces objectifs.

La conception de l'engagement en formation proposée plus récemment par Fond-Harmant (1995, 1996) n'est pas fondamentalement différente de celle de Cross. Elle aussi appréhende l'engagement de l'adulte en formation avant tout comme une réponse à des événements biographiques particuliers marquant des ruptures ou, tout au moins, des inflexions dans la trajectoire de vie. Se référant principalement à des

4. Cross fait ici référence à deux courants de recherche particulièrement en vogue à l'époque : d'une part les recherches sur les « cycles de vie », qui mettent l'accent sur la réponse que l'individu apporte à l'âge et/ou aux attentes de la société tout au long des différentes phases qui constituent le cours de la vie et d'autre part les recherches sur le développement adulte qui appréhende le cours de la vie comme une succession relativement stable de stades de développement — cognitif, moral ou personnel — du plus simple au plus complexe. Voir Cross, 1982 (chapitre 7) pour une bibliographie relativement complète de l'époque.

auteurs s'inscrivant dans l'approche biographique en sociologie (en particulier Leclerc-Olive 1993 ; Berger et Luckman, 1992), elle propose une typologie des événements biographiques susceptibles d'enclencher le retour d'adultes aux études et des significations correspondantes attribuées à cet engagement⁵.

Une autre piste de réponse consiste à s'interroger moins sur la réalité objective des événements biographiques qui constituent une histoire de vie que sur les transformations identitaires qui les accompagnent et les significations que le sujet leur attribue dans le contexte social qui est le sien (cf. en particulier Barbier, 1996). Dans cette approche, l'engagement en formation est vu comme une réponse à une dynamique (ou stratégie) identitaire particulière dans laquelle le sujet est engagé au cours de sa trajectoire de vie plutôt que comme une réponse à des événements biographiques particuliers. Le postulat à la base de cette approche est que l'identité du sujet est par essence un complexe cognitivo-affectif dynamique, inscrit en tension, à la fois synchronique et diachronique, entre différentes figures identitaires (Lipiansky *et al.*, 1990 ; Bourgeois, 1996). Un premier axe de différenciation est la multiplicité des identités du sujet en fonction de l'infinie variété de ses insertions et de ses rôles sociaux (on a une identité comme personne, citoyen, travailleur, parent, etc.). Un autre axe de différenciation est la distinction entre identité d'appartenance (héritée) et identité de référence (visée) ou encore entre identités pour soi et pour autrui, ces deux derniers axes pouvant d'ailleurs être croisés, produisant ainsi quatre figures identitaires distinctes (cf. théorie de la double transaction chez Dubar, 1991, ou sa reformulation par Barbier, 1996). Selon les moments de sa trajectoire, le sujet oscille ainsi entre concordance et discordance de ces figures identitaires multiples, occupé qu'il est à devoir gérer, pour un temps donné, les tensions et les déséquilibres qui en résultent (sur ce point, voir aussi Barbier et Galatanu, 1998). Les dynamiques identitaires ne sont donc rien d'autre que des modalités de gestion de ces tensions identitaires. L'engagement en formation prendra ainsi pour le sujet des significations différentes et s'accompagnera d'affects différents, selon la fonction qu'il peut exercer, aux yeux du sujet, comme moyen, ou au contraire comme obstacle, à sa dynamique identitaire du moment.

Ainsi Kaddouri (1994, 1996) repère quatre « profils identitaires » (« confirmé », « à confirmer », « en devenir » et « confisqué »), conditionnant la valeur et la signification attribuées par le sujet à la formation (son « projet de formation ») et dès lors, s'avérant plus ou moins propices à l'engagement en formation. Ainsi, la formation se verra attribuer une valence positive forte lorsqu'elle « doit combler un écart existant entre [...] une identité "héritée" et une identité "visée" » (Kaddouri, 1996). Elle sera dotée d'une valence négative quand « elle est ressentie comme moyen de "conversion identitaire" refusée par l'individu » (*ibid.*), et d'une valeur neutre « quand la plus-value de la formation n'est pas identifiée en tant que telle par la personne [...] dans sa construction identitaire » (*ibid.*). Dans la même perspective, Barbier (1996) et plus tard, Barbier et Galatanu (1998) proposent une typologie, respectivement, de sept et de six dynamiques identitaires correspondant à des constellations de significations et d'affects différents associés à l'engagement en formation.

5. La typologie distingue la logique de la position lignagère (« conversion 1 »), la logique de promotion sociale (« conversion 2 »), le bouleversement dans l'ordre de la vie privée (« rupture 1 ») et la cassure dans les formes de participation à la vie publique (« rupture 2 »).

Dynamique identitaire et apprentissage

Dans la perspective constructiviste que nous avons eu l'occasion de présenter par ailleurs (Bourgeois et Nizet, 1997), apprendre c'est transformer des connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles. Dès lors, s'engager en formation et dans l'apprentissage signifie, pour le sujet, s'engager dans un processus dont il sait — ou pressent en tout cas — qu'il le conduira à mettre en question ses conceptions, ses croyances, ses savoirs et savoir-faire familiers, à faire le deuil de ses manières familières de penser le monde et d'agir, sans par ailleurs trop bien savoir où cela va le mener. 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. Soit qu'il décide au départ de ne pas s'engager en formation ; soit qu'une fois engagé, il évite d'« entrer » dans telle activité d'apprentissage et d'y mobiliser, d'y mettre au travail les connaissances préalables qu'il veille à préserver ; soit encore qu'une fois ces connaissances préalables activées, il mobilise une série de stratégies cognitives qui lui permettront de résoudre les conflits cognitifs auxquels il est exposé (c'est-à-dire les situations de mise en question de ses connaissances préalables au contact d'informations nouvelles) de manière à préserver ces connaissances dans leur état initial. C'est ce que j'ai nommé par ailleurs, en référence à Piaget, les stratégies de régulation homéostatique du conflit cognitif (voir Bourgeois et Nizet, 1997 pour plus de détails sur ce point).

Par ailleurs (Bourgeois et Nizet, 1997, en particulier chapitre 7 ; Bourgeois 1996), j'ai développé l'hypothèse selon laquelle, dans certaines conditions, ce phénomène de résistance est davantage susceptible de se produire lorsque les connaissances du sujet mises en jeu dans la situation de formation comportent un enjeu identitaire fort. Cette hypothèse s'appuie sur trois constats⁶. 1. Parmi les connaissances du sujet (qu'il s'agisse de savoirs ou de savoir-faire), certaines sont plus liées que d'autres à son identité. La perception de ce que je suis ou de ce que je voudrais être s'appuie sur certaines manières de voir le monde et d'agir. 2. Les connaissances du sujet sont d'autant plus difficilement modifiables qu'elles sont associées à un modèle identitaire positif de référence. En effet, dans ce cas, l'ébranlement de ces connaissances signifierait l'ébranlement du modèle identitaire auquel elles sont liées. Ce double constat, très grossièrement formulé ici faute de place, recoupe d'ailleurs largement les travaux de psychologie sociale sur la catégorisation sociale (par exemple Tajfel, 1972). Dès lors, on voit mal comment le sujet consentirait aux multiples coûts de l'engagement en formation s'il a toutes les raisons de craindre que celui-ci ne le mène au bout du compte à l'ébranlement des croyances et des certitudes sur lesquelles se fonde son modèle identitaire positif de référence. 3. Il en va tout autrement si le modèle identitaire du sujet est lui-même en cours de transformation. Par exemple, le sujet en phase d'ascension sociale pourrait, à un moment donné de sa trajectoire, se trouver confronté à la tension identitaire résultant de la connaissance qu'il a d'appartenir à un groupe

6. Les propositions qui suivent s'appuient sur une série d'études de cas cliniques d'apprenants adultes en contexte universitaire, que nous avons eu l'occasion de réaliser au cours des dernières années.

social qu'il valorise de plus en plus négativement et de son désir d'appartenir à un nouveau groupe social de référence qu'il valorise de plus en plus positivement. Dans ce type de trajectoire et de transformation identitaire qui l'accompagne, le système de connaissances qui fondait jusque-là l'identité du sujet est déstabilisé, et dès lors, l'engagement en formation, en tant qu'occasion de remettre au travail ces connaissances, de les recomposer, de les transformer, peut être perçu, au contraire, comme un moyen de réaliser, ou tout au moins de soutenir, sa transformation identitaire en cours.

A ce stade, la thèse pourrait donc être celle-ci : le cas de figure le plus propice à l'engagement en formation et dans l'apprentissage est celui dans lequel se trouvent combinés un enjeu identitaire fort des connaissances mises en jeu (c'est-à-dire leur lien étroit avec l'identité du sujet) et une dynamique que nous pourrions qualifier très grossièrement de « transformation identitaire ». Le cas de figure le plus défavorable combinerait un enjeu identitaire fort et une dynamique de « préservation identitaire ».

Des observations plus récentes ont cependant mis en évidence un nouveau cas de figure qui vient complexifier quelque peu le modèle schématisé ci-dessus. En effet, on a constaté que des sujets adultes peuvent également manifester une très forte motivation à l'entrée en formation et à l'apprentissage alors qu'ils sont, selon toute apparence, dans une dynamique « défensive » de préservation identitaire. Un examen plus approfondi révèle que ces sujets sont en réalité engagés dans une dynamique identitaire qui consiste à préserver activement une identité valorisée positivement mais perçue à un moment donné comme menacée ou fragilisée par l'environnement ou la trajectoire. Dans ce cas, la formation est perçue comme un moyen d'assurer « activement » la préservation de l'identité menacée. Le sujet sera alors prêt à s'engager dans des apprentissages dont il perçoit qu'ils vont non pas mettre en question l'identité positive, mais la préserver et la réaffirmer socialement. Pour relier ce cas de figure aux précédents, on pourrait risquer la référence à la distinction établie par le paradigme systémique entre changement I et changement II. Le dernier cas de figure envisagé consisterait en une sorte de changement I dans lequel la transformation des connaissances a pour fonction de préserver dynamiquement la structure identitaire initiale sous-jacente. Le second cas de figure se caractériserait par un changement II, dans lequel la transformation des connaissances aurait pour effet de modifier le modèle identitaire initial, tandis que le premier cas de figure consisterait en du non-changement.

L'engagement en formation et ses « failles »

Dans le raisonnement ci-dessus à propos de la dynamique identitaire, tout se passe comme si le sujet agissait en acteur rationnel face à la possibilité de s'engager ou non dans la formation, pesant le pour et le contre des conséquences possibles de son engagement éventuel en rapport à sa dynamique identitaire et programmant de la sorte son projet de formation comme projet identitaire. Or, l'expérience de formation comprend sa part d'imprévu, de « failles », qui peut plonger le sujet en situation de dissonance plus ou moins forte en cours de route par rapport à son projet de formation initial (qu'il s'agisse d'un projet de type « préservation » ou d'un projet de type « transformation identitaire »). Par exemple, le sujet en cours de formation peut se voir engagé, à un moment donné, dans un processus d'apprentissage qui le place progressive-

ment en porte-à-faux par rapport au modèle identitaire positif d'appartenance qu'il cherche à préserver, ou, le cas échéant, par rapport au modèle identitaire positif de référence vers lequel il tend.

On pourrait alors, à titre d'hypothèses, imaginer trois issues possibles pour résoudre la dissonance éprouvée : soit elle bloque le processus d'apprentissage conduisant le sujet à opter pour la sortie (par exemple, l'abandon ou l'absentéisme) ; soit elle est résolue par un déni ou une réinterprétation de ce qui, dans l'expérience de formation, vient perturber le modèle identitaire valorisé positivement ; soit encore elle conduit progressivement à une transformation du modèle identitaire par une recomposition originale, inédite et non anticipée. A ce jour, toutes ces éventualités ne sont encore envisagées qu'au titre d'hypothèses de travail qui ne demandent qu'à être vérifiées empiriquement.

Bibliographie

- AUMONT, B. ; ESMEYER, P. 1992. *L'acte d'apprendre*. Paris, PUF.
- BARBEAU, D. 1993. « La motivation scolaire ». *Pédagogie collégiale*. N° 7, 1, pp. 20-27.
- BARBIER, J.M. 1996. « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation ». *Education permanente*. N° 128, pp. 11-26.
- BARBIER, J.M. ; ALAGANU, O. 1998. « De quelques liens entre action, affects et transformation de soi ». *Action, affects et transformation de soi*. Paris, PUF, pp. 45-70.
- BEILLEROT, J. ; LANGRAND - LAVILLE, C. ; MOSCONI, N. (dir. publ.). 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.
- BERGER, P. ; LUKMANN, T. 1992. *La construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- BIGGS, J. B. ; COOLEY, P. 1981. *The Process of Learning*. Englewood Cliffs, N.J.
- BOSHIER, R. 1973. « Educational Participation and Drop-Out : a Theoretical Model ». *Adult Education*. N° 23, 4, pp. 255-282.
- BOURGEOIS, E. 1996. « Identité et apprentissage ». *Education permanente*. N° 128, pp. 27-35.
- BOURGEOIS, E. ; NIZET, J. 1997. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF.
- CROSS, K. P. 1982. *Adults as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DELANNOY, C. 1997. *La motivation*. Paris, Hachette.
- DEMOL, J.N. 1991. *Décision et vécu de formation*. Tours, université François Rabelais, thèse de doctorat.
- DEMOL, J.N. 1995. « L'entrée en formation ». *Education permanente*. N° 125, pp. 27-37.
- DUBAR, C. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand-Colin.
- FOND - HARMANT, L. 1995. « Approche biographique et retour aux études ». *Education permanente*. N° 125, pp. 7-26.
- FOND - HARMANT, L. 1996. *La reprise d'études universitaires : logiques institutionnelles et restructurations existentielles*. Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI, M. 1994. *Les déterminants des attitudes vis-à-vis de la formation, l'entrée par les projets et les stratégies*. Paris, université Nanterre-Paris X, thèse de doctorat.
- KADDOURI, M. 1996. « Place du projet dans les dynamiques identitaires ». *Education permanente*. N° 128, pp. 135-151.

LECLERC-OLIVÉ M. 1993. *Le dire de l'événement (biographique)*. Lille, université des sciences et techniques, thèse de doctorat.

LIPIANSKY E.M. ; TABOADA - LEONETTI, I. ; VASQUEZ, A. 1990. « Introduction à la problématique de l'identité ». Dans : Camilleri, C. *et al.* (dir. publ.). *Stratégies identitaires*. Paris, PUF, pp. 7-41.

RUBENSON, K. 1977. *Participation in Recurrent Education : A Research Review*. Communication présentée à la réunion des délégués nationaux sur les développements en éducation récurrente, Paris, mars.

TAJFEL, H. 1972. « La catégorisation sociale ». Dans : Moscovici, S. (dir. publ.). *Introduction à la psychologie sociale*. Vol. 1. Paris, Larousse, pp. 272-302.

TOUGH, A. 1979. « Choosing to Learn ». Dans : Healy, G.M. ; Ziegler, W. L. (dir. publ.). *The Learning Stance : Essays in*

Celebration of Human Learning. Final Report of Syracuse Research Corporation Project, National Institute of Education. N° 400-78-0029. Washington DC, National Institute of Education.

VIAU, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Ville de Saint-Laurent, Editions du Renouveau pédagogique.

VILLERS G. de. 1996. « Identification et formation ». Dans : Bourgeois, E. (dir. publ.). *L'adulte en formation*. Bruxelles, De Boeck, pp.107-112.

WLODKOWSKI, R. J. 1993. *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco, Jossey-Bass.