

Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires

Gil Vertongen¹

Collaborateur scientifique,
Facultés Universitaires
Saint-Louis, Belgique

Frédéric Nils²

Professeur, Facultés
Universitaires Saint-Louis /
Université catholique
de Louvain, Belgique

**Jacqueline
Traversa**³

Collaborateur scientifique,
Université catholique
de Louvain, Belgique

**Étienne
Bourgeois**⁴

Professeur, Université
catholique de Louvain,
Belgique

**Françoise
de Viron**⁵

Professeur, Université
catholique de Louvain,
Belgique

Résumé

Un nombre croissant d'adultes retourne à l'université pour des motifs pluriels et souvent méconnus. La présente recherche vise à valider une adaptation de l'échelle descriptive des motifs d'engagement en formation développée par Carré (2001), qui concernait des formations professionnelles mais pas universitaires. Pour ce faire, 300 adultes en reprise

1. Thèmes de recherche : psychologie, motivation, formation des adultes. Gil Vertongen est licencié en sciences psychologiques. Il est actuellement collaborateur scientifique aux Facultés Universitaires Saint-Louis, où il réalise une thèse dans le domaine des déterminants motivationnels de l'engagement et de la persistance des adultes à l'université. Courriel : vertongen@fusl.ac.be.

2. Thèmes de recherche : psychologie, sociologie, orientation, formation des adultes. Frédéric Nils est sociologue et docteur en psychologie. Il est professeur aux Facultés Universitaires Saint-Louis, où il est responsable du service d'orientation et d'aide à la réussite.

3. Thèmes de recherche : psychologie, motivation, formation des adultes. Jacqueline Traversa est licenciée en sciences psychologiques. Elle est actuellement collaboratrice scientifique à l'Université catholique de Louvain, où elle mène des recherches sur les adultes en reprise d'études universitaires.

4. Thèmes de recherche : psychologie, motivation, formation des adultes. Étienne Bourgeois est docteur en psychologie. Il est professeur à l'Université catholique de Louvain et professeur invité au CNAM.

5. Thèmes de recherche : sociologie, ingénierie de formation, formation des adultes. Françoise de Viron est docteure en sciences et licenciée en sociologie. Elle est professeur à l'Université catholique de Louvain, où elle a dirigé pendant plusieurs années l'Institut universitaire de formation continue.

d'études à l'université se sont exprimés par questionnaire quant à leurs motifs d'entrée en formation. Une analyse factorielle exploratoire a révélé certains motifs de la taxonomie de Carré. Dans l'ordre d'importance, il s'agit des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels. Cette structure est confirmée par un modèle en équations structurales.

Abstract

More and more adults undertake a university program for different reasons that are often unknown. The goal of this paper is to validate the adaptation of the descriptive scale measuring adults' motives developed by Carré (2001), which referred to vocational training but not university programs. We asked 300 adults undertaking a university program to answer a questionnaire about their entry motives. A factor analysis yielded some motives of Carré's taxonomy. In order of importance, these motives were epistemic, self-promotion, vocational and professional operatory. This structure is confirmed by a structural equation model.

MOTS-CLÉS : formation d'adultes, motifs, buts, engagement, formation continue

KEYWORDS: Adult education, motives, goals, involvement, continuing education

Introduction

En raison notamment des multiples mutations qui caractérisent l'environnement socio-économique actuel (Guyot, Mainguet & Van Haeperen, 2003), les adultes sont de plus en plus nombreux à s'inscrire dans une formation continue (Conter, Maroy & Urger, 1999 ; Hagedorn, 1999). Classiquement, la littérature distingue la population des adultes en reprise d'études (ARE) de celle des étudiants classiques *via*, d'une part, une interruption dans le cursus de formation, souvent pour occuper un emploi et, d'autre part, un âge minimal de 25 ans (Guyot *et al.*, 2003 ; Justice & Dornan, 2001 ; Kasworm, 2005). En Belgique, une étude descriptive menée à l'Institut universitaire de formation continue (IUFC) a mis en évidence quelques-unes des différences distinguant ces ARE des étudiants traditionnels : la majorité travaille, vit en couple, et la moitié est parent d'au moins un enfant (Nils, 2005). D'autre part, on constate que les variables classiquement usitées pour prédire la réussite et l'engagement des étudiants habituels ne sont pas forcément pertinentes chez les ARE (Spady, 1971 ; Tinto, 1993). Ces

particularités ont finalement amené les pédagogues et les théoriciens de la motivation à considérer les ARE comme un public d'étudiants non traditionnels (Brown, 2002 ; Cubeta, Travers & Sheckley, 2001 ; Hagedorn, 1999 ; Sandler, 2000 ; Scott, Burns & Cooney, 1998).

Une part importante de la littérature sur la motivation des adultes étudie les déterminants de la poursuite de l'engagement, à travers la participation effective dans les dispositifs de formation, en tentant notamment d'identifier le caractère prédictif du sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), de la perception de compétence (Bandura, 1997) ou encore du projet (Nuttin, 1980) des apprenants adultes. En amont de ces questions cruciales, d'autres auteurs (Carré, 1998, 2001 ; Dupeyrat, 2004) se sont consacrés à l'étude des processus motivationnels présents à la genèse de l'engagement, de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de l'action de formation. C'est là la perspective que nous approfondirons au travers du présent article, en tentant de répondre à une question très simple en apparence : qu'est-ce qui pousse des adultes, à un moment donné de leur existence, à vouloir poursuivre des études à l'université ? En d'autres termes, quels sont les motifs qui sous-tendent leur entrée en formation ?

Nous commencerons par procéder à une revue des concepts fréquemment associés à l'étude des motifs d'engagement en formation. Ensuite, nous recenserons les rares recherches descriptives portant sur les motifs d'engagement propres à la formation des adultes. Par la suite, nous résumerons les travaux de Carré (1998, 2001), que nous adapterons au contexte universitaire. Nous présenterons alors la méthode et les résultats de notre travail. Enfin, ces derniers seront discutés et mis en perspective en regard des résultats de recherches préalables.

Concepts apparentés aux motifs d'engagement en formation

Deci et Ryan considèrent les motifs comme les soubassements des buts. Boutinet (1998) parle d'ailleurs d'un lien réciproque unissant ces deux concepts, avançant que tout engagement motivationnel « est tributaire aussi bien en aval des buts visés qu'en amont des motifs explicités dans lesquels ces buts s'originent » (p. 96). Les taxonomies de motifs se sont largement inspirées des classifications existantes sur les buts que poursuivent les adultes dans les divers domaines de la vie (voir Austin & Vancouver, 1996 pour une revue). Mentionnons ici deux typologies récentes : primo, les travaux de Wicker, Lambert, Richardson et Kahler (1984) ont permis d'identifier quatre catégories de buts : la recherche de sécurité, de croissance personnelle,

d'harmonie interpersonnelle et de tranquillité. Secundo, dans le cadre de sa théorie des systèmes motivationnels, Ford (1992) a mis en évidence vingt-quatre catégories générales de buts, qu'il a classé en deux sous-ensembles : les buts intra-personnels et les buts relatifs aux interactions entre le sujet et son environnement. Ces distinctions se retrouvent, sous des appellations différentes, dans plusieurs taxonomies de motifs décrites plus loin.

D'autre part, les concepts d'autodétermination, de perception de compétence et de perspective temporelle du projet, traditionnellement mobilisés pour prédire la persévérance et la qualité de l'engagement, influencent également la motivation à entreprendre une action donnée. Ainsi, plus un apprenant adulte aura le sentiment d'avoir choisi de s'engager personnellement (Deci & Ryan, 2000), aura la conviction qu'il possède les compétences nécessaires à la réussite de la formation (Bandura, 1997) et percevra l'utilité de la formation par rapport à son projet (Nuttin, 1980), plus son profil motivationnel contribuera à le mener à s'engager en formation.

En lien étroit avec les motifs d'engagement, Brown (1996) aborde l'engagement en formation sous le prisme des valeurs. Les valeurs étant des principes directeurs de vie, les individus recherchent des situations de formation qui y correspondent (Guichard & Huteau, 2001). Dès lors, celles-ci déterminent en partie les motifs d'engagement.

De leur côté, d'autres auteurs envisagent le moment de l'engagement en formation comme participant à une dynamique identitaire particulière dans la trajectoire de vie de l'adulte (Barbier, 1996 ; Dubar, 1991). L'engagement en formation prend ainsi des significations différentes selon la fonction d'aide ou d'obstacle qu'il pourra exercer sur la dynamique identitaire en cours de l'apprenant (Bourgeois, 1998). Cet aspect identitaire se retrouve présent, nous le verrons, dans plusieurs classifications de motifs.

Enfin, il nous semble judicieux à la fois de rapprocher et de différencier les motifs d'entrée du concept de valeur perçue des activités d'apprentissage, cadre théorique largement usité dans les études motivationnelles actuelles (voir Wigfield & Eccles, 2000). D'après la théorie de l'*expectancy value*, l'apprenant aura tendance à s'engager dans une tâche (la formation) à la condition que, d'une part, le but à atteindre ait suffisamment de valeur pour lui (*value*) et, d'autre part, que l'apprenant croie suffisamment en ses chances de réussite (*expectancy*) [Sebastian Balmaceda, 2005]. Il est important de distinguer ici les motifs d'entrée de la valeur accordée aux tâches d'apprentissage qui, par définition, ne peut s'apprécier concrètement qu'une fois actif dans la formation (Neuville, 2004). Au niveau temporel, les motifs d'engagement se situent donc en amont de la valeur perçue. Toutefois, d'importantes

corrélations entre certains motifs d'entrée et certaines dimensions constitutives de la valeur perçue se vérifient auprès d'ARE ; par exemple, notons le lien entre motif épistémique et valeur intrinsèque, ainsi qu'entre motif identitaire et importance accordée à la formation (voir Traversa, Vertongen, Nils, Bourgeois et de Viron, soumis).

Taxonomies des motifs d'engagement des ARE

Les motifs d'entrée sont à considérer comme l'ensemble des justifications des apprenants par rapport à des événements qui se produisent (Aubret, 2001), c'est-à-dire, dans le cas qui nous préoccupe, à l'entrée en formation à l'université. Quelques études, majoritairement anglo-saxonnes, ont tenté d'identifier ces motifs. Nous allons les passer en revue en fonction des populations d'adultes qu'elles ont investiguées. Nous détaillerons enfin le modèle élaboré par Carré, dont la grande richesse conceptuelle a retenu notre attention.

Nils (2005), sur base d'un échantillon d'ARE très proche du nôtre, constate la prédominance des motifs épistémiques (entrer en formation pour le plaisir de s'approprier des savoirs) sur tous les autres. Dans le même ordre d'idée, des ARE inscrits dans une autre université belge (UMH) expriment des motifs d'entrée principalement intrinsèques (De Smedt, Doneux & Vandeputte, 2002).

Également auprès d'ARE universitaires, Henry et Basile (1994) relèvent cinq motifs principaux affectant la décision de s'inscrire en formation : un intérêt général pour la formation, des raisons professionnelles, la rencontre d'autres personnes, la distraction (ou un loisir), et enfin un changement personnel majeur récent. Notons que ces recherches, basées uniquement sur des échantillons d'ARE fréquentant des programmes universitaires, vont dans le sens d'un même motif d'entrée qui primerait sur les autres : l'intérêt intrinsèque à la formation.

Ensuite, les travaux de Dupeyrat (2004) portaient sur une population d'adultes inscrits à une formation d'un an, qui leur permettait d'obtenir l'équivalence du baccalauréat français, et ainsi d'accéder à des études universitaires. Elle constate que la reprise d'études est sous-tendue par des objectifs divers, parmi lesquels la reconnaissance sociale, le développement personnel, et le fait d'obtenir un diplôme sont prépondérants.

D'autres recherches ont étudié des populations d'ARE tout-venant, c'est-à-dire sans distinguer les formations universitaires des autres. Il s'agit par exemple de Finbak et Skaalvik (2001), qui ont demandé à des ARE de

déterminer les trois principales raisons pour lesquelles ils étaient motivés à reprendre des cours. Leurs résultats montrent que les motifs liés à l'emploi dominant, suivis juste après des motifs de développement personnel. Ils ajoutent que ces deux motifs vont souvent de pair.

Avec un public également assez mixte, Rubenson (2001) avance que les objectifs d'amélioration ou de changement liés à la carrière, et plus particulièrement l'objectif d'amélioration des compétences, primeraient sur tous les autres.

Dans la même veine, avec un échantillon d'adultes en formation en grande entreprise, Brouet et Mattison (1998) montrent la prépondérance du motif opératoire professionnel. La formation participerait ainsi à une stratégie de résolution de problèmes rencontrés par les travailleurs.

De leur côté, Beder et Valentine (1990) ont étudié les motifs d'adultes inscrits à des programmes d'alphabétisation. Ils en distinguent finalement dix : le développement personnel, les responsabilités familiales, la recherche de distractions, le besoin de compétence, l'engagement religieux ou communautaire, le changement de vie, la progression professionnelle, le besoin économique, l'obtention d'un diplôme et les pressions externes.

Demol (1995, cité dans Carré, 2001), plus succinct, distingue trois catégories d'adultes : ceux qui rentrent en formation pour répondre à des besoins personnels (désir d'apprendre, quête d'autonomie, etc.), ceux pour qui la formation fait partie d'une stratégie professionnelle et participe à un éventuel changement de statut, et les personnes qui sont plutôt contraintes à la formation par des pressions familiales et/ou professionnelles.

Enfin, l'Education Participation Scale a permis à Merriam et Caffarella (1991, cité dans Carré, 2001) d'identifier six facteurs expliquant les raisons de la participation éducative des adultes : les relations sociales, les pressions extérieures, le service communautaire, la progression professionnelle, l'échappement / la distraction et l'intérêt cognitif.

Modèle de Carré

Forte de la connaissance des principaux résultats de recherche sus cités, une vaste recherche a été menée par Carré (1998, 2001). Dans son modèle, il identifie dix motifs d'engagement en formation, qu'il classe selon deux axes orthogonaux. Le premier axe distingue les motifs à orientation intrinsèque ou extrinsèque. Dans la lignée de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), les motifs intrinsèques trouvent leur satisfaction dans le fait même d'être en formation (e.g. : « je suis entré en formation pour

apprendre des contenus intéressants »), tandis que les motifs extrinsèques se réfèrent à des objectifs qui sont extérieurs à la formation, mais que celle-ci a pour fonction de permettre d'atteindre (e.g. : « je suis entré en formation pour les bénéfices financiers que j'en retirerai »). Sur un second axe, Carré répartit les motifs selon qu'ils s'orientent vers l'apprentissage ou vers la participation. Ainsi, il indique si le mobile de la formation vise l'acquisition de connaissances (apprentissage) ou plutôt la simple inscription et/ou présence au sein d'un groupe (participation). De cette façon, Carré identifie dix motifs d'engagement en formation, trois intrinsèques et sept extrinsèques, chacun étant focalisé sur un aspect particulier du rapport à la formation : épistémique (pour le savoir en lui-même), socio-affectif (pour rencontrer d'autres personnes), hédonique (pour participer à l'ambiance), économique (pour un bénéfice économique direct ou indirect), prescrit (par obligation ou contrainte), dérivatif (pour échapper à autre chose), opératoire professionnel (pour acquérir des compétences dans le cadre de son emploi), opératoire personnel (pour développer des compétences utiles à un projet personnel), identitaire (pour l'image de soi) et vocationnel (pour répondre à un projet de mobilité professionnelle).

Application de la taxonomie de Carré au contexte universitaire

L'échantillon de l'étude de Carré n'était composé que d'adultes inscrits en formation professionnelle, dans des entreprises et des lieux de formation (non universitaires). Nous avons vu plus haut que les motifs d'entrée variaient sensiblement selon que la population étudiée se composait de formations continues universitaires ou professionnelles. Il nous faut donc les distinguer, les enjeux et finalités de la formation continue universitaire dépassant souvent la simple visée professionnelle (Conter *et al.*, 1999), et l'engagement y étant particulièrement lourd et coûteux en investissements (Nils, 2005). Par ailleurs, comme Carré le souligne (2001, p. 104), les formations reprises dans ses recherches étaient majoritairement courtes (moins de cinq jours), alors que la durée des masters proposés à l'université varie de un (master 60 crédits) à deux ans (master 120 crédits). Au vu de ces différences importantes, nous n'investiguerons pas tous les motifs mis en évidence par Carré.

Tout d'abord, à la suite de Nils (2005), nous considérons que la prescription de la reprise d'études représente un motif peu pertinent auprès d'un public d'adultes inscrits à un programme diplômant, tant dans le cas d'une prescription en provenance de l'entreprise que de l'entourage. Ensuite, nous n'examinerons pas non plus la présence de motifs opératoires person-

nels. En effet, d'après Finbak et Skaalvik (2001), les ARE interprètent les catégories d'amélioration des compétences de façon très large. En d'autres termes, ce qui importe à l'adulte est d'acquérir des compétences, quelle qu'en soit la finalité. Par ailleurs, les motifs personnels recensés par Carré étaient essentiellement liés à la survie au quotidien (remplir des feuilles de maladie, aller faire les courses, etc.), ou parfois à des responsabilités associatives. À nouveau, il nous semble difficile d'imaginer qu'à l'université, un adulte puisse s'engager dans un processus si coûteux en temps, en effort et en contraintes pour de telles raisons. Enfin, parmi les trois motifs intrinsèques, nous nous centrerons sur le motif épistémique, qui prédomine sur tous les autres à l'université (Nils, 2005), et dans une moindre mesure sur le motif socio-affectif. Par contre, la durée et la lourdeur des programmes de master à l'université rendent peu crédible la possibilité d'une participation pour des motifs purement hédoniques. De plus, chez Carré (2001), les échelles épistémiques et hédoniques étaient confondues, renvoyant à des contenus d'items finalement très semblables. Nous n'investirons donc pas non plus les motifs hédoniques.

La taxonomie de Carré n'a, à ce jour, encore jamais fait l'objet de validation auprès d'un public d'apprenants à l'université. Sur base d'une recherche par questionnaire, le présent travail se donne pour objectif principal de vérifier si la structure factorielle de ces motifs adaptés se vérifie dans le contexte universitaire. Par ailleurs, nous pourrions évaluer l'importance relative de chaque facteur, nous permettant entre autres de vérifier la prédominance du motif épistémique (Nils, 2005) ou plutôt du motif opératoire professionnel (Rubenson, 2001) sur tous les autres.

Méthode

Participants

Nos 300 participants (157 hommes et 143 femmes), âgés en moyenne de 36 ans (25 à 73 ans), étaient issus de la population des adultes en reprise d'études de trois universités francophones de Belgique : l'Université catholique de Louvain (63,8 %), les Facultés Universitaires catholiques de Mons (31,2 %) et les Facultés Universitaires Saint-Louis (5 %). La plupart (95 %) étaient engagés dans un programme de deuxième cycle (master), d'une durée de un ou deux ans. Quelques rares ARE étaient inscrits dans un programme de premier cycle (5 %). Notons que 173 (57,7 %) participants exerçaient une activité professionnelle au moment de la passation de notre questionnaire.

Questionnaire

Plusieurs étapes ont marqué le développement de notre échelle. Tout d'abord, cinq items par motifs ont été adaptés de Carré (2001) ou créés par nos soins. Ensuite, plusieurs réunions avec des conseillers de l'IUFC ainsi qu'avec des conseillers pédagogiques de programmes universitaires pour adultes ont été menées, afin de discuter la pertinence de mesurer chacun des différents motifs et d'améliorer la clarté des items proposés. Lors de l'étape suivante, dix adultes en reprise d'études ont été interviewés. Leurs motifs spontanés ont d'abord été relevés, après quoi ils furent encouragés à critiquer la formulation de nos items de même que leur pertinence. Suite à ces diverses étapes, nous décidâmes d'éliminer certains items jugés trop flous ou inappropriés par les ARE. Au final, notre questionnaire comportait 22 items mesurant les motifs d'engagement suivants : épistémiques (« j'éprouve de l'intérêt pour les contenus de formation »), économiques (« cela doit avoir un impact positif au niveau financier »), opératoires professionnels (« je veux acquérir des cadres théoriques nécessaires à mon activité professionnelle »), identitaires (« je veux me prouver que je peux aller plus loin dans mon cursus d'études »), vocationnels (« je veux réorienter ma carrière ») et, dans une moindre mesure, socio-affectifs (« je veux renforcer mes contacts sociaux »), dérivatifs (« cela me permet de me dégager d'autres obligations ») et prescriptifs (« ma fonction m'y oblige sur le plan légal »). La phrase d'amorce générale était : « je suis entré(e) en formation à l'université... », suivie des différents items construits. Les répondants devaient se positionner sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord »). Si l'item ne s'appliquait pas à leur cas, ils avaient également la possibilité de cocher la case « 0 ». Enfin, le questionnaire se terminait par une question ouverte permettant aux adultes d'exprimer des motifs éventuellement non repris dans nos items (« Autre(s) motif(s) éventuel(s) ? »). Notre échelle a alors pu être soumise à un échantillon représentatif d'adultes en reprise d'études à l'université.

Procédure

Deux moyens de diffusion du questionnaire ont été mis en œuvre après la rentrée académique de l'année 2006-2007. D'une part, nous sommes intervenus pendant certains cours, avec l'accord du responsable, afin de solliciter la participation des étudiants. Les copies étaient ensuite collectées au fur et à mesure par les conseillers à la formation desdits cours. D'autre part,

une version électronique du questionnaire a été transmise aux adultes en reprise d'étude provenant d'autres facultés et programmes. Au total, 134 (44,7 %) participants ont rendu une version écrite, tandis que 166 (55,3 %) versions Internet ont été récoltées. Dans les deux cas, les participants étaient assurés de la confidentialité des données.

Résultats

Hierarchie des motifs

Pour rappel, l'objectif central de cette étude était de valider la taxonomie de Carré adaptée au contexte universitaire. Nous souhaitions également apprécier l'importance de chacun des motifs par rapport aux autres. Dans un premier temps, nous allons donc classer les moyennes de toutes les réponses aux échelles de Likert (de 1 = « pas du tout d'accord » à 7 = « tout à fait d'accord »), de sorte à observer une hiérarchie des motifs d'entrée. Notons que seuls deux répondants se sont exprimés à la question ouverte « autre(s) motif(s) éventuel(s) », ne faisant que paraphraser des motifs déjà présents. Nous prétendons donc avoir abordé la grande majorité des motifs d'entrée via notre questionnaire.

Avant de présenter la hiérarchie des motifs d'engagement, il nous a paru opportun de réaliser des analyses de la variance sur échantillons indépendants avec tous nos items, de sorte de vérifier l'impact éventuel de l'université d'appartenance, du nombre d'années composant le master (1 ou 2 ans), de la modalité de passation (écrite ou Internet) et du statut professionnel des participants (travailleur ou non). Ceux-ci se sont révélés non significatifs, hormis pour quatre items au niveau du statut professionnel. Premièrement, les adultes en reprise d'études exerçant une activité professionnelle au moment de leur entrée en formation souhaitent, logiquement, davantage acquérir des cadres théoriques nécessaires à leur activité professionnelle ($M = 5,30$, $ET = 1,90$; $p < 0,01$) que les autres ($M = 4,19$, $ET = 2,35$). Quant à l'objectif de concevoir des projets novateurs, les travailleurs ($M = 4,09$, $ET = 2,21$; $p < 0,05$) se distinguent également des adultes sans emploi ($M = 3,29$, $ET = 2,31$). Ensuite, sans surprise, trouver un lieu où réfléchir à sa pratique est plutôt invoqué par les travailleurs ($M = 3,91$, $ET = 2,28$; $p < 0,01$) que par les autres ($M = 3,10$, $ET = 2,24$). Enfin, toujours très logiquement, se rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi intéresse plus les adultes sans activité professionnelle ($M = 5,17$, $ET = 2,11$; $p < 0,05$) que les travailleurs ($M = 4,41$, $ET = 2,28$).

Le tableau 1, reprenant la hiérarchie des motifs d'entrée, montre une certaine prédominance des motifs épistémiques sur les autres. D'autre part,

Tableau 1

Hiérarchie des motifs d'engagement en formation universitaire

Motifs *	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>D'accord **</i>		
Acquérir de nouvelles connaissances (EPI1)	6,03	1,34
Intérêt pour les contenus de formation (EPI2)	5,73	1,50
Réorienter ma carrière (VOC1)	4,99	2,10
Acquérir des cadres théoriques nécessaires à mon activité professionnelle (PRO1)	4,84	2,17
Pour le plaisir d'être en formation ((EPI3)	4,78	2,01
Acquérir un titre universitaire (IDE1)	4,75	2,39
Me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études (IDE2)	4,73	2,31
Me rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi (VOC2)	4,62	2,26
<i>Moyennement d'accord **</i>		
Me remettre en question (IDE3)	4,05	2,19
Impact positif au niveau financier (ECO1)	4,03	2,23
Attiré par l'approche conceptuelle proposée à l'université (EPI4)	4,00	2,31
<i>Pas d'accord **</i>		
Trouver un lieu où réfléchir à ma pratique (PRO2)	3,51	2,30
Ajouter une ligne à mon CV (VOC3)	3,27	2,24
Obtenir une promotion (ECO2)	3,22	2,30
Renforcer mes contacts professionnels (PRO3)	3,17	2,11
Mettre en adéquation mon niveau de formation et mon niveau de responsabilités (PRO4)	3,02	2,37
Renforcer mes contacts sociaux (SOC1)	2,96	2,06
Connaître les dernières avancées de la recherche (EPI5)	2,42	1,97
Conclusions du bilan de compétences que j'ai effectué (VOC4)	2,31	1,97
Retrouver un emploi (VOC5)	2,05	1,83
Me permettre de me dégager d'autres obligations (DER1)	1,44	1,23
Ma fonction m'y obligeait sur le plan légal (PRE1)	1,29	1,06

Note. *EPI = épistémique, VOC = vocationnel, PRO = opératoire professionnel, IDE = identitaire, ECO = économique, SOC = socio-affectif, DER = dérivatif, PRE = prescriptif.

**Pour fragmenter ce tableau en trois grandes catégories en fonction du degré d'accord par rapport à chaque item, leurs moyennes ont été comparées à la moyenne théorique de 4, *via* des tests *t* à un échantillon.

Table 1

Hierarchy of entry motives in university programs

il révèle assez clairement la faiblesse du motif dérivatif (DER1) ainsi que du motif prescriptif (PRE1) à l'université. Ne nous intéressant qu'aux motifs susceptibles d'être représentatifs à l'université, nous n'intégrerons donc pas ces deux motifs dans nos analyses factorielles. Par contre, l'unique item du motif socio affectif, pourtant inexistant chez les ARE de notre pré-test, sera conservé en vue d'observer son éventuelle saturation sur l'un ou l'autre facteur.

Analyse factorielle exploratoire

Avant de procéder à l'analyse factorielle exploratoire, la distribution des items a été vérifiée. Ceux dont les coefficients de normalité, d'asymétrie et d'aplatissement étaient trop éloignés des valeurs seuils ont été ôtés de l'analyse (Laveault & Grégoire, 2002). Il s'agissait des items EPI4, VOC4 et VOC5.

Nous avons alors pu mener l'analyse factorielle exploratoire de nos dix-sept motifs, *via* la méthode de l'analyse en composantes principales. Celle-ci a extrait quatre facteurs expliquant 54,15 % de la variance totale (valeurs propres > 1). L'indice *KMO* et le test de sphéricité de Bartlett s'avèrent tous deux satisfaisants ($KMO = 0,76 > 0,7$, $\chi^2(136) = 1098,12$, $p < 0,05$)⁶. D'après Preacher et MacCallum (2002), il est indéfendable d'imposer une structure d'indépendance (rotation varimax) à des dimensions effectivement corrélées. Nous avons donc procédé à une rotation oblique avec normalisation de Kaiser, qui nous donne les résultats présentés au tableau 2. Seules les saturations factorielles supérieures à .50 y sont reprises.

Le premier facteur (IDE) est assez aisé à identifier : il comprend principalement les items identitaires. Notons-y également la présence de l'item socio-affectif, qui ne sature sur aucun autre facteur. Du côté du second facteur (VOC) sont rassemblés les motifs vocationnels et les motifs économiques. Y apparaît également un motif opératoire professionnel, dont le sens est somme toute assez proche des motifs vocationnels. Ensuite, le facteur trois correspond clairement aux motifs opératoires professionnels (OPE). Quant au facteur quatre (EPI), nous y observons l'ensemble des motifs épistémiques.

6. Le *KMO*, ou indice de Kaiser-Meyer-Olkin, est une mesure d'adéquation de l'échantillonnage. Plus cet indice se rapproche de 1, plus l'échantillon est adéquat pour une analyse factorielle. Le test de Bartlett, quant à lui, permet de mettre à l'épreuve l'hypothèse nulle d'une matrice d'identité dans la population (Baillargeon, 2003).

Tableau 2

Saturation factorielle des motifs d'engagement en formation

Motifs	Matrice des composantes après rotation Oblimin			
	IDE *	VOC	OPE	EPI
	$\alpha = .70^{**}$	$\alpha = .73$	$\alpha = .61$	$\alpha = .68$
	22,54 ^a	15,81 ^a	8,41 ^a	7,39 ^a
Me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études (IDE2)	.83			
Acquérir un titre universitaire (IDE1)	.83			
Renforcer mes contacts sociaux (SOC1)	.57			
Me rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi (VOC2)		.78		
Impact positif au niveau financier (ECO1)		.77		
Renforcer mes contacts professionnels (PRO3)		.67		
Réorienter ma carrière (VOC1)		.56		
Ajouter une ligne à mon CV (VOC3)		.56		
Obtenir une promotion (ECO2)		.51		
Acquérir des cadres théoriques nécessaires à mon activité professionnelle (PRO1)			.71	
Mettre en adéquation mon niveau de formation et mon niveau de responsabilités (PRO4)			.69	
Trouver un lieu où réfléchir à ma pratique (PRO2)			.60	
Intérêt pour les contenus de formation (EPI2)				.75
Acquérir de nouvelles connaissances (EPI1)				.71
Pour le plaisir d'être en formation (EPI3)				.66
Connaître les dernières avancées de la recherche (EPI5)				.58
Me remettre en question (IDE3)	.57			.51

Note. *IDE = motifs identitaires, VOC = motifs vocationnels, OPE = motifs opératoires professionnels, EPI = motifs épistémiques. **L'alpha passe à .78 en cas de suppression de l'item SOC1^a part de variance expliquée par le facteur.

Table 2

*Factor loadings of entry motives**Analyse factorielle confirmatoire*

En vue de vérifier la structure interne de notre échelle de dix-sept motifs (tableau 2), nous avons procédé à une analyse confirmatoire de notre modèle en quatre facteurs obliques par LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1996). L'item

IDE3 a été retiré de l'analyse au vu de sa double saturation factorielle. Les indices absolus, qui indiquent dans quelle mesure le modèle théorique posé *a priori* reproduit correctement les données collectées, se sont révélés être dans les normes classiques : χ^2 (98) = 263,57, $p < 0,01$; RMSEA = .08 ; SRMR = .08⁷. Les indices incrémentaux (ou de comparaison), qui visent à vérifier dans quelle mesure l'ajustement du modèle testé est meilleur que celui d'un modèle plus restrictif, sont quant à eux apparus très légèrement inférieurs aux normes classiques : GFI = .89 ; CFI = .89 ; NNFI = .87⁸. Cependant, l'analyse des indices de modification n'indique pas de possibilité d'augmenter significativement nos indices d'ajustement sans transgresser la plausibilité théorique de nos facteurs. Par ailleurs, l'ensemble des tests *t* associés à chacune des contributions factorielles est supérieur à 1,96 (validité convergente). Ensuite, nous avons testé la validité discriminante de notre modèle en le comparant à un modèle dans lequel toutes les corrélations entre les construits latents ont été contraintes à 1 : χ^2 (119) = 386,06. La différence des deux χ^2 s'avérant significative par rapport à la différence des degrés de liberté, nous considérons la validité discriminante comme acceptable (Fornell & Larcker, 1981). En conclusion, nos données s'ajustent bien à notre modèle en quatre facteurs.

Relations observées entre les facteurs

Au niveau descriptif, les moyennes des ARE aux motifs épistémiques ($M = 4,83$, $ET = 1,11$) et identitaires ($M = 4,77$, $ET = 2,11$) s'avèrent clairement supérieures à celles des motifs vocationnels ($M = 3,92$, $ET = 1,42$) et opératoires professionnels ($M = 3,84$, $ET = 1,69$). Au niveau corrélational, le tableau 3 montre que les motifs identitaires corrèlent significativement avec les trois autres. Par ailleurs, on observe une corrélation positive entre les motifs épistémiques et opératoires professionnels.

Enfin, bien que n'ayant aucune hypothèse *a priori* sur les relations entre l'âge, le sexe et les motifs d'entrée en formation, il est courant dans la littérature présentant ce type de recherche de tester d'éventuelles différences.

7. Le RMSEA (Root mean square error of approximation) doit être inférieur à .10 pour être acceptable. Le SRMR (Standardized root mean square residual) doit être inférieur ou égal à .08 pour être considéré comme adéquat (Bollen & Long, 1993).

8. Les valeurs GFI (Goodness of fit index), CFI (Comparative fit index) et NNFI (Non normed fit index) supérieures à .90 indiquent une bonne adéquation entre le modèle théorique et les données empiriques (Hu & Bentler, 1999).

Tableau 3

Corrélations entre les quatre facteurs de l'échelle des motifs

	IDE *	VOC	OPE	EPI
IDE	–			
VOC	.37 **	–		
OPE	.20 **	.01	–	
EPI	.25 **	.06	.38 **	–

Note. *IDE = motifs identitaires, VOC = motifs vocationnels, OPE = motifs opératoires professionnels, EPI = motifs épistémiques. **Corrélation significative au niveau .01.

Table 3

Correlations among the four factors of the entry motives scale

Au niveau du genre, nous observons une différence significative ($t = -3,02$, $p < 0,01$) à l'avantage des femmes ($M = 5,13$, $ET = 1,12$) par rapport aux hommes ($M = 4,69$, $ET = 1,05$), et ce uniquement pour le motif épistémique. Quant à l'âge, nos données montrent que plus les étudiants adultes sont âgés, moins ils s'engagent pour des motifs vocationnels ($r = -.21$, $p < 0,01$). D'autre part, plus nos participants sont âgés, plus ils rapportent des motifs opératoires professionnels ($r = .23$, $p < 0,01$) et épistémiques ($r = .17$, $p < 0,05$).

Discussion

Pour rappel, l'objectif central de notre recherche était d'examiner la validité d'une échelle descriptive de motifs d'engagement en formation d'adultes inscrits à un programme universitaire, sur base d'une adaptation de l'échelle de Carré (2001). Tout d'abord, plusieurs apports théoriques méritent d'être soulignés. Globalement, nous avons validé la présence de quatre motifs d'entrée des adultes à l'université. Dans l'ordre d'importance, il s'agit des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels. Cette prédominance des motifs épistémiques, motivation la plus intrinsèque (Deci & Ryan, 2000), rejoint les conclusions de plusieurs recherches préalables basées sur un public d'universitaires (De Smedt *et al.*, 2002 ; Henry & Basile, 1994 ; Nils, 2005).

Ensuite, contrairement aux résultats de Carré (2001), nous avons pu constater que les motifs dérivatifs et prescriptifs ne sont pas pertinents chez

des ARE à l'université. Ces deux résultats plaident pour l'importance de distinguer les formations continues professionnelles, où les adultes viennent principalement acquérir des compétences (Brouet & Mattison, 1998 ; Rubenson, 2001), des formations continues à l'université dans les recherches ultérieures.

Par ailleurs, d'intéressantes corrélations entre les motifs d'entrée ont pu être observées. La corrélation liant les motifs identitaires à tous les autres laisse à penser que, quel que soit le motif principal mobilisé par des adultes, reprendre une formation universitaire présente toujours un lien plus ou moins important avec la représentation de soi, et plus précisément encore avec l'estime de soi. À cet égard, il nous faut préciser davantage ce que l'on entend par motifs identitaires. En effet, au regard de la littérature, différentes interprétations peuvent être avancées. Tout d'abord, ce lien avec l'estime de soi rappelle l'idée de but impliquant l'ego (Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989). D'après ces auteurs, les buts impliquant l'ego signalent un souci de développer une compétence élevée (ou d'éviter de paraître incompetent), manifesté à soi ou aux autres. Ces buts, assimilés aux buts de performance (Dweck, 1986), sont souvent associés à des conséquences académiques non adaptatives, comme la réduction de l'effort académique (Hidi & Harackiewicz, 2000). Dans cette perspective, commencer un programme universitaire pour des motifs identitaires pourrait nuire à l'engagement des adultes. Toutefois, ces conséquences non adaptatives présupposent souvent la priorité donnée par l'individu à des comparaisons normatives avec autrui (Grant & Dweck, 2003). Or, l'idée de motif identitaire telle que nous la concevons peut également se traduire en termes de promotion de soi. Nous pensons donc que des travaux ultérieurs devront préciser si ces motifs identitaires, tels que nous les avons mesurés, ressortent davantage d'une logique de comparaison normative à autrui ou d'un processus de dépassement de soi.

Nous avons également pu mettre en évidence des corrélations importantes entre les motifs épistémiques et opératoires professionnels d'une part, et les motifs identitaires et vocationnels d'autre part. Premièrement, ce résultat corrobore les observations de Carré (2001), montrant que les motifs d'entrée en formation ne sont pas indépendants les uns des autres, et que l'entrée en formation est fréquemment le résultat de la combinaison de deux voire plus de deux motifs différents. Deuxièmement, ces corrélations spécifiques peuvent être interprétées à la lueur de la dimension « apprentissage » développée par le même auteur. En effet, les motifs épistémiques et opératoires professionnels supposent la présence marquée d'une dynamique

d'apprentissage dans le chef des adultes en reprise d'études, ce qui n'est pas le cas des motifs identitaires et vocationnels.

Ensuite, au niveau des implications pratiques, nous pensons que notre échelle pourrait intéresser certains acteurs de terrain, tels que les conseillers à la formation. En effet, bien qu'il s'agisse de se garder d'une utilisation pronostique à finalité sélective (Bellier, 1998), la passation d'une telle échelle pourrait permettre aux apprenants adultes de poser un regard réflexif sur leur démarche d'entrée en formation. Cette prise de conscience pourrait en outre constituer une bonne base de discussion, lors des premières rencontres entre l'apprenant et le conseiller à la formation. Mieux connaître les motivations de départ des adultes viserait ainsi à optimiser leur persistance et leurs chances de réussite.

Notre recherche présente toutefois certaines limites. Premièrement, nous avons dû ôter l'item IDE3 de l'analyse factorielle confirmatoire, au vu de sa saturation à la fois sur le facteur identitaire et sur le facteur épistémique. Avec le recul, la remise en question évoquée dans ce motif pourrait se comprendre à la fois dans une logique de participation à la dynamique identitaire de l'adulte et dans le cadre d'une volonté d'acquisition de connaissances, donc dans une logique épistémique. Deuxièmement, bien que nos indices de fiabilité respectent les normes classiques, le nombre d'items constituant le facteur des motifs identitaires est assez faible. D'autres énoncés devront donc être ajoutés aux versions ultérieures de cette échelle, ce qui permettra par ailleurs de préciser les conceptions associées aux motifs identitaires. Troisièmement, les indices d'ajustement proposés dans l'analyse confirmatoire sont acceptables, mais se situent à la limite des normes classiquement utilisées dans la littérature. La réalisation d'une étude de fidélité ultérieure, avec les mêmes items, permettrait de renforcer les qualités psychométriques de notre échelle.

Enfin, plusieurs perspectives futures peuvent être envisagées au terme de cette recherche. Tout d'abord, il serait intéressant d'intégrer notre échelle à des recherches longitudinales. Cela permettrait d'évaluer le caractère évolutif, pluriel et contingent des motifs d'entrée en formation (Carré, 2001). En outre, cela permettrait de mettre en relation les motifs d'entrée en formation des adultes avec d'autres variables motivationnelles, tant à l'entrée de la formation qu'au cours de celle-ci. En effet, de nombreux auteurs ont constaté la tendance des adultes en reprise d'études à abandonner leur parcours de formation avant terme (Brown, 2002 ; Kasworm & Pike, 1994). Nous pensons que l'étude de l'évolution des motifs d'engagement, des raisons que se donnent les ARE de poursuivre ou non leur formation, participera à la

compréhension des facteurs de persistance et d'abandon spécifiques à cette population. Des hypothèses relatives à l'existence de profils de motifs favorisant ou non la persistance et la réussite académique pourront également être vérifiées.

Références bibliographiques

- Aubret, J. (2001). Adultes et travail : risques et défis. *Revue Carrièreologie*, 8(1), 147-155.
- Austin, J., & Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Baillargeon, J. (2003, 22 janvier). *L'analyse en composantes principales*. <http://www.uqtr.ca/cours/srp-6020/acp/acp.pdf> (page consultée le 23 juin 2008).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barbier, J-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente*, 128, 11-26.
- Beder, H., & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40(2), 78-94.
- Bellier, S. (1998). De la motivation des cadres au savoir-être. *Éducation Permanente*, 136, 173-181.
- Bollen, K., & Long, J. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 101-109.
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Éducation Permanente*, 136, 91-100.
- Brouet, O., & Mattison, B. (1998). La motivation à la formation à l'épreuve de la réalité de l'entreprise : principaux résultats de l'étude de terrain à Renault-siège. *Éducation Permanente*, 136, 133-137.
- Brown, D. (1996). Brown's values based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S. (2002). Strategies that contribute to nontraditional / adult student development and persistence. *PACE Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Éducation Permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Conter, B., Maroy, C., & Urger, F. (1999). Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 2 (Louvain-la-Neuve).
- Cubeta, J., Travers, N., & Sheckley, B. (2001). Predicting the academic success of adults from diverse populations. *Journal of College Student Retention*, 2(4), 295-311.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Smedt, G., Doneux, B., & Vandeputte, A. (2002). *Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en forma-*

tion continue, <http://www.interu.be/fichiers/InterregIIAnalyseHits.pdf> (page consultée le 10 août 2007, de l'Université de Mons-Hainaut, site Internet de l'Interuniversitaire Hennuyère).

■ Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales professionnelles*. Paris : Armand Colin.

■ Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(1), 27-48.

■ Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

■ Finbak, L., & Skaalvik, E. (2001). *Motivation for and barriers against participation in adult education*. Trondheim: NVI.

■ Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.

■ Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.

■ Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.

■ Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

■ Guyot, J.-L., Mainguet, C., & Van Haepere, B. (2003). *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*. Bruxelles : De Boeck Université.

■ Hagedorn, L. (1999). Factors related to the retention of female graduate students over 30. *Journal of College Student Retention*, 1(2), 99-114.

■ Henry, G., & Basile, K. (1994). Understanding the decision to participate in formal

adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.

■ Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.

■ Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

■ Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.

■ Justice, E., & Dornan, T. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-248.

■ Kasworm, C. (2005). Adult student identity in an intergenerational community college classroom. *Adult Education Quarterly*, 56(1), 3-20.

■ Kasworm, C., & Pike, G. (1994). Adult undergraduate students: Evaluating the appropriateness of a traditional model of academic performance. *Research in Higher Education*, 35(6), 689-710.

■ Laveault, D., & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests : en psychologie et en sciences de l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

■ Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*. Thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

■ Nicholls, J., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

■ Nils, F. (2005). *Les adultes en reprise d'étude à l'UCL*. Rapport de recherche non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Preacher, K., & MacCallum, R. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample sizes. *Behavior Genetics*, 3(2), 153-161.
- Rubenson, K. (2001). *L'enquête sur l'éducation et la formation des adultes*. (Rapport d'enquête pour Ressources Humaines et Développement social Canada).
- Sandler, M. (2000). Career decision-making, self efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior and career development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Scott, C., Burns, A., & Cooney, G. (1998). Motivation for return to study as a predictor of completion of degree amongst female mature students with children. *Higher Education*, 35, 221-239.
- Sebastian Balmaceda, C. (2005). *Trajectoires de changement dans la formation d'adultes. Relations entre dynamiques identitaires, engagement et apprentissage dans le cadre d'une formation en alphabétisation*. Thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Traversa, J., Vertongen, G., Nils, F., Bourgeois, É., & de Viron, F. (soumis). Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes (manuscrit soumis pour publication).
- Wicker, F., Lambert, F., Richardson, F., & Kahler, J. (1984). Categorical goal hierarchies and classification of human motives. *Journal of Personality*, 52, 285-305.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.