

FORMATION D'ADULTES LE RÔLE MOTIVATIONNEL DES ENJEUX IDENTITAIRES

par Bernadette Matton



© CPCP asbl - décembre 2008

CPCP - Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation asbl
Rue des Deux Eglises, 45 - 1000 Bruxelles - Tél.: 02/238 01 00 - info@cpcp.be - www.cpcp.be



Depuis longtemps, les chercheurs se penchent sur les facteurs qui interviennent dans le processus d'engagement en formation, c'est-à-dire dans le fait de s'inscrire et d'y participer à celle-ci. A cet égard, comprendre les enjeux à l'œuvre chez les adultes constituent un objectif important.

Parmi les questions posées par la littérature sur le sujet, cet article se propose d'aborder la question suivante : les *tensions identitaires* constituent-elles une source importante d'engagement en formation ? Selon cette hypothèse, afin de réduire les tensions entre les différentes images de soi et la sensation d'inconfort qui en découlent l'individu s'engagerait davantage dans une action innovante telle que la formation.

A partir des recherches menées par plusieurs auteurs, et principalement par Bourgeois¹ sur l'engagement en alphabétisation, ces lignes proposent d'interroger l'aspect motivationnel de la dynamique identitaire ainsi que le lien de cause à effet entre le vécu de *tensions identitaires* et la mobilisation de l'individu en formation.

EN QUOI CONSISTENT LES TENSIONS IDENTITAIRES ?

L'identité représente autant un processus qu'un état. La définir seulement comme un état risquerait d'en donner une représentation figée. La notion de dynamique identitaire sera ainsi préférée afin de garder une idée de mouvement et de processus. Chacun d'entre nous possède une identité unique mais composée de différentes facettes dont il s'agit de gérer la cohérence et la cohésion.

Ainsi l'identité peut être composée de multiples images de soi qui parfois se complètent ou bien s'avèrent contradictoires et sources de tensions internes. Un individu peut, par exemple, à un moment donné de sa vie se sentir écartelé entre l'image actuelle qu'il a de lui et l'image idéale qu'il souhaiterait, *ou entre ce qu'il voudrait être et ce qu'il croit² qu'il devrait être*, ou encore entre l'image qu'il a de lui-même tel qu'il est et celle qu'il croit que les autres voudraient qu'il soit . Il pourrait également se sentir déchiré entre différentes images sociales qu'il vise par exemple dans le champ professionnel comme travailleur ou dans le champ familial comme parent ou comme conjoint.

La tension réside ainsi dans le fait que l'apprenant peut se trouver confronté à une multiplicité d'images de soi conflictuelles et contradictoires menaçant son équilibre. Pour réduire le sentiment d'inconfort et retrouver à nouveau une sensation de cohérence, il est postulé que l'individu s'engage en formation, la tension entre différentes dimensions identitaires favorisant la motivation à agir. On peut cependant se demander si ce processus se fait de manière automatique : les *tensions identitaires* perçues par l'individu l'incitent-elles d'office à s'engager ?

¹ Texte inspiré des travaux d'E. Bourgeois dans : BOURGEOIS, E. (2006). *Tensions identitaires et engagement en formation*. In BARBIER, J.-M., BOURGEOIS, E., DEVILLERS, G. et KADDOURI, M. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 65-120.

² *Ibidem*, p. 68.



TYPES DE TENSIONS IDENTITAIRES

Comme nous l'avons vu, l'identité est constituée de différentes images de soi qui peuvent rentrer en dissonance et créer des tensions. Parmi ces dernières, on trouve les tensions de soi à autrui et les tensions de soi à soi.

Les tensions de soi à autrui proviennent d'une contradiction entre l'image que l'individu perçoit de lui-même (soi actuel) et l'image qu'il pense que les autres ont de lui. Par exemple, une femme analphabète peut se sentir écartelée entre d'une part son souhait d'apprendre à lire et à écrire pour acquérir plus d'autonomie et d'autre part, l'interdiction qu'elle perçoit chez son mari de la voir prendre plus d'indépendance.

Quant aux tensions de soi à soi, elles naissent d'un conflit entre différentes images de soi. L'écart peut se manifester entre une image de soi actuelle et une image de soi souhaitable (c'est-à-dire une image qu'on voudrait ou qu'on croit devoir être). Par exemple, une femme analphabète peut souffrir de sa condition d'illettrée et vouloir apprendre à lire et à écrire pour accéder à un statut de femme plus autonome.

Après avoir défini les tensions de soi à autrui et de soi à soi, la question se pose de savoir si l'une de ces tensions détermine davantage un engagement en formation. D'après la théorie sur le sujet, les tensions de soi à soi auraient un effet plus mobilisateur. Cependant, les recherches empiriques en contexte d'alphabetisation ne constatent aucune supériorité motivationnelle d'un type de tension sur l'autre. Ces recherches montrent aussi que dans plusieurs situations, aucune différence n'est tout simplement repérée entre ces deux types de tensions. Et enfin, il n'est pas toujours possible de distinguer si l'aspiration d'un individu vient réellement de lui-même ou si cette aspiration constitue un souhait d'autrui intériorisé. Par opposition, une aspiration attribuée à autrui pourrait être en réalité une aspiration personnelle mais projetée sur autrui. Il est donc difficile de tirer des conclusions concernant l'impact motivationnel propre à chacune de ces tensions.

LES STRATÉGIES IDENTITAIRES

Le rôle de ces stratégies consiste à gérer les tensions afin de rétablir une cohérence entre les différentes dimensions de l'identité.

Selon Bourgeois, développer une image positive de soi (stratégie d'approche) et éviter de donner une image négative de soi (stratégie d'évitement) peuvent motiver un engagement en formation. Dans certains cas, l'une de ces stratégies domine. Mais dans d'autres cas les deux prévalent : les personnes illettrées s'engagent en formation autant pour échapper à une image négative d'elle-même (évitement) que dans le but de réaliser une image positive de soi (approche). Dans d'autres situations encore, les deux types de stratégies s'enchaînent. Les récits autobiographiques montrent en effet que des personnes illettrées sont, avant de rentrer en formation, dans une stratégie d'évitement. Elles veulent à tout prix dissimuler leur illettrisme, source de honte pour elles. Puis, généralement lors d'une rencontre marquante, un changement se produit et leur stratégie d'évitement évolue vers le souhait de réaliser une image positive de soi, à savoir devenir une personne



lettrée³. A partir de ce moment-là, la personne décide de s'investir dans une formation en alphabétisation.

D'après les observations empiriques en formation d'alphabétisation, il est difficile, de distinguer quelle stratégie possède l'effet motivationnel le plus déterminant pour l'engagement.

LE RÔLE DES ÉMOTIONS

De manière générale, les *tensions identitaires* s'accompagnent d'émotions négatives telles que la dépression et l'anxiété. Aussi, pour diminuer l'inconfort lié à ces émotions négatives et retrouver des émotions positives, l'individu aura tendance à s'investir dans une formation.

Cependant, on ne peut pas dire qu'il y ait un effet mécanique entre le type d'émotion éprouvé et la réponse donnée. En effet, selon l'« appraisal theory » (Smith & Lazarus, 1990⁴) le rôle joué par les émotions ne dépend pas tellement de leur contenu mais plutôt de la signification que la personne leur accorde. Par exemple, une émotion négative ne suscite pas forcément chez tout le monde une baisse de motivation. Chez certains sujets, en effet, une émotion négative peut au contraire les motiver à se battre davantage. On peut ainsi relever que la manière dont un individu va répondre à une émotion dépendra de facteurs individuels et culturels, de croyances que l'individu a sur lui-même et de la signification qu'il accorde à l'émotion.

CONDITIONS LIÉES À L'ENGAGEMENT EN FORMATION

- **Croire en ses chances de réussite**

L'engagement dans la formation sera d'autant plus difficile que le sujet manquera de confiance en sa capacité à la réussir. Il hésitera à s'investir dans une formation tant qu'il ne se croira pas capable de réussir les apprentissages même s'il est par ailleurs certain que ceux-ci sont bénéfiques pour lui dans l'identité qu'il vise.

- **Abandonner ses croyances et ses valeurs**

La personne peut éprouver des difficultés à abandonner les croyances et les valeurs qui ont joué jusque là un rôle identitaire positif pour elle.

³ BOURGEOIS, E. (2006). *Tensions identitaires et engagement en formation*. In BARBIER, J.-M., BOURGEOIS, E., DEVILLERS, G. et KADDOURI, M. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 65-120.

⁴ *Ibidem*, p. 68.



- **Renoncer à d'autres activités**

L'engagement peut enfin signifier que la personne devra renoncer à d'autres activités peut-être tout aussi importantes à ses yeux.

- **Eprouver le besoin de résoudre les tensions identitaires**

Selon Bourgeois, une personne peut vivre des *tensions identitaires*, parfaitement s'en accommoder et ne pas vouloir forcément les résoudre. Il faut donc qu'à un certain moment, elle les considère suffisamment importantes pour éprouver le besoin de les traiter. Le déclencheur peut être un événement autobiographique qui tout à coup amène la personne à réaliser l'écart entre son identité actuelle et son identité visée. Bourgeois cite l'exemple d'une jeune femme illettrée. Celle-ci se sentait une bonne mère tant qu'elle ne devait pas aider sa fille dans son travail scolaire. Mais lorsqu'elle a découvert son incapacité à faire les devoirs avec son enfant, l'engagement dans une formation en alphabétisation lui est tout à coup devenue impérative.

IMPORTANCE DE L'ENJEU RELATIONNEL DANS L'ENGAGEMENT EN FORMATION

Une tension identitaire sera vécue plus intensément si elle est associée à un enjeu relationnel important. Ainsi, une régulation identitaire peut s'effectuer dans le but de rétablir ou préserver une relation importante avec une personne aimée dans l'entourage. Bourgeois donne l'exemple d'une jeune femme illettrée de 22 ans. Celle-ci a toujours réussi à cacher son illettrisme aux yeux de son père. Cette situation a duré jusqu'au moment où son père lui a demandé de lire un document administratif. Elle a dû alors dévoiler la vérité. Cet événement a altéré la relation harmonieuse qui existait entre le père et la fille. La restauration d'une bonne relation passera par la décision de la fille de rentrer en formation. La jeune femme est ainsi passée de l'évitement d'une image négative (camoufler son illettrisme pour ne pas décevoir son père) à la réalisation d'une image positive (être une bonne fille capable de lire et écrire).

Dans le même ordre d'idées, un jeune homme illettré décide d'apprendre à lire et à écrire par peur de perdre la femme dont il est tombé amoureux.

Enfin, un dernier exemple du même genre présente la situation d'une jeune femme immigrée qui téléphone régulièrement à sa mère restée au pays. Frustrée par la brièveté de ses coups de fil, elle trouve qu'elle pourrait plus et mieux communiquer avec sa mère en lui écrivant des lettres.

Une engagement en formation peut également s'effectuer dans le but de préserver une identité actuelle positive menacée par la relation nocive avec un proche. C'est le cas d'un jeune homme d'une trentaine d'années vivant avec son frère. Ce dernier le dénigre constamment à cause de son illettrisme. Le jeune homme dépend largement de son frère pour accomplir des tâches de la vie quotidienne pour lesquelles il faut savoir lire et écrire. Ces humiliations permanentes lui ont rendu la vie intenable et l'ont poussé à entreprendre une formation en alphabétisation. Selon Bourgeois, le fait de vivre une tension identitaire - quitter une image négative d'illettré et viser une image positive d'une personne



sachant lire et écrire - ainsi qu'une relation destructrice avec son frère, a certainement augmenté le besoin d'une régulation et déterminé l'engagement en formation.

L'exemple suivant présente un enjeu du même type. Une jeune femme se rend compte que son illettrisme constitue un obstacle pour quitter son mari tyrannique. En effet, si elle veut se séparer de lui, elle doit pouvoir se débrouiller seule dans les différentes circonstances de la vie quotidienne où il faut savoir lire et écrire.

Dans certains cas, les personnes illettrées hésitent à s'engager dans une formation alpha. En effet, quitter l'illettrisme pourrait leur faire perdre une relation à laquelle elles tiennent tout particulièrement (par exemple avec un proche qui les aide dans certaines tâches de lecture et d'écriture).

Dans d'autres situations, il peut subsister une ambivalence même lorsque l'engagement en formation se fait pour échapper à une situation destructrice vécue avec un proche. C'est le cas présenté plus haut, du jeune homme illettré persécuté par son frère. Apprendre à lire et à écrire lui a permis de se libérer de la présence tyrannique de son frère. Il regrettait cependant que sa nouvelle situation ne lui permette plus de voir son frère et éprouvait une certaine nostalgie des rares bons moments passés avec ce dernier.

Enfin, le fait même d'être en formation provoque déjà des effets bénéfiques au niveau de la sphère relationnelle. En effet, la personne peut faire des rencontres importantes pour sa quête identitaire. D'autre part, le fait de passer plusieurs heures en formation et ne plus être entièrement disponible pour le mari et les enfants peut également modifier la position et le rôle de la femme dans la dynamique familiale.



CONCLUSION

A partir des recherches de Bourgeois principalement, cet article a cherché à faire comprendre le phénomène d'engagement en formation. Il est parti du postulat que l'individu s'engagerait en formation dans le but de réduire une tension identitaire. Devant cette hypothèse, Bourgeois émet une première réserve : l'action n'est pas toujours motivée par la nécessité de réduire une tension. L'individu peut en effet s'engager en formation simplement pour l'intérêt et/ou le plaisir qu'il ressent pour l'activité en elle-même⁵. L'engagement devient ainsi l'occasion de réactiver une image positive de soi. Par ailleurs, une deuxième réserve formulée par cet auteur précise qu'un sujet vivant une tension identitaire peut ne pas s'engager en formation. En effet, dans la dynamique identitaire, interviennent également d'autres facteurs pouvant freiner⁶ le processus, à savoir : la croyance en ses chances de réussite, la nécessité d'abandonner certaines croyances et valeurs, le coût en terme de renoncements ou l'urgence perçue de la situation.

Le rôle motivationnel joué par les émotions négatives et par les enjeux relationnels ont également été soulignés. Au sujet des émotions, rappelons que l'effet mobilisateur du vécu émotionnel n'est pas tellement fonction du type d'émotions éprouvées mais plutôt de la signification que l'individu accorde à l'émotion.

Enfin, pour terminer sur un autre registre, il serait intéressant de se demander comment, dans sa pratique, le formateur pourrait tirer parti de sa compréhension de l'engagement en formation. D'une part, une meilleure perception de la dynamique identitaire l'aidera certainement à mieux saisir des blocages inexplicables pouvant survenir chez l'apprenant. Mieux averti du fonctionnement de ce processus, il pourra ainsi mieux prévenir certains malentendus nuisibles à l'apprentissage. D'autre part, il serait intéressant que cet acteur de terrain puisse ménager du temps avec les apprenants pour les questionner sur la manière dont les enjeux identitaires influencent leurs représentations relatives à l'apprentissage.

⁵ Voir « l'intérêt intrinsèque » dans le modèle de l'expectancy value de ECCLES, J-S. & WIGFIELD, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. In BOURGEOIS, E. et CHAPPELLE, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, p.235.

⁶ ou selon le cas : favoriser



BIBLIOGRAPHIE

BOURGEOIS, E. (2006). *Tensions identitaires et engagement en formation*. In BARBIER, J.-M.,

BOURGEOIS, E., DEVILLERS, G. et KADDOURI, M. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 65-120.

.

BOURGEOIS, E. (2006). *L'image de soi dans l'engagement en formation*. In BOURGEOIS, E. et CHAPELLE, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, pp. 271-284.

CHARLIER, B. (2003). *Nouveaux dispositifs de formation et construction identitaire d'adultes en formation*. Université de Fribourg (Suisse). <http://forse.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-33.pdf>, consulté le 29/11/2008.

ECCLES, J-S. & WIGFIELD, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. In BOURGEOIS, E. et CHAPELLE, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, p.235.

KADDOURI, M. (2003). Interview de Mokthar Kaddouri (Maître de conférence au CNAM Paris)

<http://innovalo.scola.ac-paris.fr/former/equipe/apports/interviews/index.htm>, consulté le 29/11/2008.

KADDOURI, M. (1999). *Note de lectures – les dynamiques identitaires*.

http://www.dijon.iufm.fr/static/formform/ac equip_for/identite/L3p13.htm, consulté le 01/12/2008.

MERHAN, F. (2007). *Symposium : Dynamiques identitaires à l'oeuvre dans différents champs de pratiques sociales. Alternance et dynamiques identitaires. Enjeux du rapport de stage*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Strasbourg.

http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_France_MERHAN_461.pdf-Micros, consulté le 02/12/2008.

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.