

## **Les Notes du LIRHE\***

# **LA MOTIVATION À SE FORMER CHEZ LES OUVRIERS ET EMPLOYÉS : APPROCHE CONCEPTUELLE ET RÉSULTATS EMPIRIQUES**

*par Sylvie GUERRERO*

*& Bruno SIRE*

**293/99**

**LIRHE**  
**Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources  
Humaines et l'Emploi**

\* : *Les Notes du LIRHE*

Dans le cadre de ses recherches et pour une meilleure diffusion de ses travaux, notre Laboratoire de recherche à créé en 1982 une collection appelée "Notes", documents de travail ou de pré-publications n'excédant pas quarante pages. Ces notes sont diffusées à nos partenaires au plan national et international . Ces échanges se réalisent dans un souci de réciprocité et de libre circulation de préoccupations scientifiques. Leur contenu n'est pas définitif et peut être sujet à discussion. Ils ne constituent donc qu'une étape dans la démarche scientifique.

**Ó LIRHE Toulouse 1999**

**LA MOTIVATION À SE FORMER CHEZ LES OUVRIERS ET EMPLOYÉS :**  
**APPROCHE CONCEPTUELLE ET RÉSULTATS EMPIRIQUES**

**Sylvie GUERRERO**

*Professeur E.S.C. Nantes Atlantique  
Chercheur au LIRHE*

**Bruno SIRE**

*Professeur Université Toulouse I  
Directeur du LIRHE*

**Résumé :** La réussite d'un programme de formation dépend pour une bonne part de la motivation à se former des bénéficiaires. A partir d'une approche en termes d'instrumentalité et de sentiment d'efficacité personnelle nous avons cherché à expliquer cette variable et à en mesurer les conséquences sur la variation des savoirs et sur la satisfaction à l'égard de la formation. Une étude empirique réalisée auprès de 335 ouvriers et employés met en évidence l'importance d'une part de l'âge, d'autre part du rôle que jouent à la fois le supérieur hiérarchique et la façon dont est présentée la formation. En revanche, le volontariat, exprimé par le fait de participer à la décision ou le fait que soient prises en compte les demandes, n'est que faiblement explicatif de la réussite d'un programme.

Parce qu'elle facilite les changements technologiques et organisationnels, parce qu'elle est bien souvent le passage obligatoire d'une démarche qualité, la formation est devenue une préoccupation majeure de la Gestion des Ressources Humaines. Dans une logique d'investissement immatériel la compréhension des attitudes individuelles qui participent au succès d'un programme est le préalable aux décisions de formation.

Après le Royaume Uni, la France est le pays européen dans lequel les entreprises investissent le plus en formation, à la fois en pourcentage de la masse salariale et en pourcentage de salariés (tableau 1).

<b>Pays</b>	<b>% masse salariale consacrée à la formation</b>	<b>% d'entreprises proposant des activités de formation</b>	<b>% salariés ayant accès à la formation</b>
Belgique	1,4	45,9	25
Danemark	1,3	86,8	32
Allemagne	1,2	85,3	24
Grèce	1,1	16,4	13
Espagne	1,0	26,5	20
France	2,0	62,4	37
Irlande	1,5	76,8	43
Italie	0,8	15,0	15
Luxembourg	1,3	60,3	25
Pays Bas	1,8	56,1	26
Portugal	0,7	13,1	13
Royaume Uni	2,7	81,6	39
<b>Europe des 12</b>	<b>1,6</b>	<b>57,4</b>	<b>28</b>

Tableau 1 : Comparaison des dépenses de formation de 12 pays européens (source Eurostat 1997)

En France, le développement des activités de formation a fortement été influencé par la législation. Depuis la loi Delors de 1971 le financement de la formation du personnel est une obligation dont le seuil minimal est aujourd'hui fixé à 1,5% de la masse salariale pour les entreprises d'au moins 10 salariés, et à 0,25% pour les autres.

Les niveaux moyens cachent, il faut le noter, une forte hétérogénéité dans les pratiques de formation. Elle s'observe à partir de plusieurs variables<sup>1</sup> :

- la proportion de dépenses est croissante avec la taille ;
- elle varie de façon importante d'un secteur à l'autre ;

<sup>1</sup> Voir enquête DARES (1998) et INSEE (1998)

- la formation professionnelle concerne surtout les personnes les plus diplômées. Les ingénieurs et cadres bénéficient 2,7 fois plus de formation que les ouvriers et employés non qualifiés (tableau 2).

catégories socioprofessionnelles*	% de salariés formés en 1996
Ingénieurs et cadres	49,5
Cadres intermédiaires (cadres 1 <sup>er</sup> niveau)	51,9
Employés	30,9
ouvriers qualifiés	26,9
ouvriers non qualifiés	18,6
<b>Moyenne</b>	<b>34,7</b>

\* selon la nomenclature française

Tableau 2. L'accès à la formation en France, selon la catégorie socioprofessionnelle (source INSEE 1998)

Le management fondé sur l'implication et la flexibilité organisationnelle se traduit par le fait que la formation apparaît de plus en plus comme étant l'affaire de tous, quelle que soit sa position hiérarchique. De telles exigences sont facilement acceptées par les salariés qui appartiennent à la catégorie "ingénieurs et cadres". Souvent diplômés de l'Université ou des Grandes Ecoles ceux-ci sont habitués à se former, d'autant qu'ils occupent des postes qui nécessitent un renouvellement fréquent des connaissances. En revanche, ces mêmes exigences posent davantage de problèmes aux non-cadres (Sorel, 1991 ; Performances Humaines et Techniques, 1994). Les ouvriers et employés, souvent encore placés dans une organisation du travail taylorienne qui laisse peu de place à l'autonomie, ont du mal à s'adapter à de nouvelles formes de travail. Leur résistance au changement se couple avec des difficultés d'apprentissage et une appréhension face à l'idée de la formation (Guerrero, 1998).

L'une des conséquences de ce constat est le manque de motivation à se former des catégories socioprofessionnelles les moins qualifiées. Or, la motivation à se former est une condition nécessaire à la réussite d'un programme de formation. De nombreuses recherches ont établi qu'elle a un impact significatif sur les résultats de la formation, autant pour l'acquisition de connaissances que pour leur transfert ( Baldwin & Ford, 1988 ; Ford et al., 1997).

L'objectif de cet article est d'expliquer le rôle de la motivation à se former des ouvriers et employés dans l'efficacité du processus de formation. Après avoir identifié un cadre conceptuel pouvant permettre d'étudier la notion de motivation à se former, nous testerons quelques hypothèses relatives à ses déterminants et à ses conséquences.

## **I – Approche conceptuelle de la motivation à se former**

Une des définitions couramment utilisées dans les travaux récents sur la motivation à se former (Baldwin et al. 1991 ; Facticeau et al., 1995 ; Quinones, 1995) est celle proposée par Noe en 1986 dans l'Academy of Management Review. Elle est inspirée des travaux anglo-saxons sur la motivation au travail (Campbell & Pritchard, 1976). La motivation à se former y est conçue comme "le désir spécifique d'un stagiaire d'apprendre le contenu d'un programme de formation". D'autres définitions ont été, ou sont, utilisées. Certaines font référence à l'effort de formation, c'est à dire à l'un des indicateurs de la motivation à se former (Hicks & Klimoski, 1987), d'autres aux théories de la motivation de Vroom (1964) et des attentes de Porter et Lawler (1968) ou aux théories de l'efficacité personnelle de Bandura (1977), d'autres encore aux théories de l'équité d'Adams (1965).

Il apparaît, à travers les travaux réalisés, que la notion de motivation à se former est multidimensionnelle, qu'elle a plusieurs déterminants et que ses effets peuvent être mesurés de plusieurs façons. C'est la raison pour laquelle nous nous rallierons au courant de recherche sur la formation qui suggère de combiner les concepts pour en comprendre les ressorts (Goldstein, 1991 ; Mathieu et Martineau, 1997 ; Tannenbaum & Yukl, 1992). Nous considérerons ici que la motivation à se former correspond à la volonté d'apprendre en raison d'une confiance en ses capacités d'apprentissage et d'une attente de résultats. En d'autres termes nous proposons de combiner à l'aspect volontariste, le concepts d'efficacité personnelle inspirés des travaux de Bandura (1977) et le concept, souvent utilisé dans les théories dynamiques de la motivation au travail, d'instrumentalité inspiré de la théorie de Vroom (1964).

Le concept d'efficacité personnelle proposé par Bandura (1977) est définie par "la croyance en ses capacités à réaliser avec succès une tâche donnée." (Bandura, 1986 : 391). Elle correspond au jugement individuel de la capacité à faire face aux exigences d'une situation précise, ou à atteindre un objectif. Elle ne traduit pas l'existence réelle de compétences, mais les perceptions de l'individu sur ses capacités, quelles que soient les compétences qu'il possède. Ce concept d'efficacité personnelle a fait l'objet d'une utilisation récente dans le domaine de la formation des adultes (Mathieu et al., 1993 ; Quinones, 1995). Dans le cadre de la formation des ouvriers et employés, ce concept peut permettre de comprendre les aspects motivationnels qui résultent de la confiance d'un individu dans ses capacités à apprendre et à appliquer les enseignements d'une formation.

L'instrumentalité correspond à la perception qu'a l'individu entre l'effort qu'il devra réaliser et le niveau de performance ou de rétribution qu'il en attend. L'effort de formation est en relation instrumentale avec les objectifs de travail, il peut également être mis en relation instrumentale avec la rétribution. La rétribution attendue peut être de deux types (Sire, 1993) : les rétributions intrinsèques correspondent à l'intérêt du travail et au contenu des activités confiées; les rétributions extrinsèques sont relatives à la rémunération ou aux décisions de carrière dont bénéficiera l'individu. Le concept d'instrumentalité appliqué au contexte de la formation suggère que les individus sont peu motivés lorsqu'ils ne croient pas au fait que la formation les conduira à des améliorations dans leur travail, leur carrière ou leurs rémunérations (Clark et al., 1993 ; Facticeau et al., 1995 ; Noe, 1986).

A partir de ces deux dimensions de la motivation à se former, nous pouvons en rechercher les déterminants et les conséquences.

## II. La motivation à se former au cœur d'un processus de gestion des organisations

La motivation à se former est, avec la motivation à transférer des nouveaux acquis, l'élément attitudinal d'un processus séquentiel qui va du contexte de la décision, aux conséquences du transfert des acquis, comme l'explique la figure 1. Nos travaux se limiteront, ici, à l'étude de la motivation à se former, de ses déterminants et de ses conséquences.

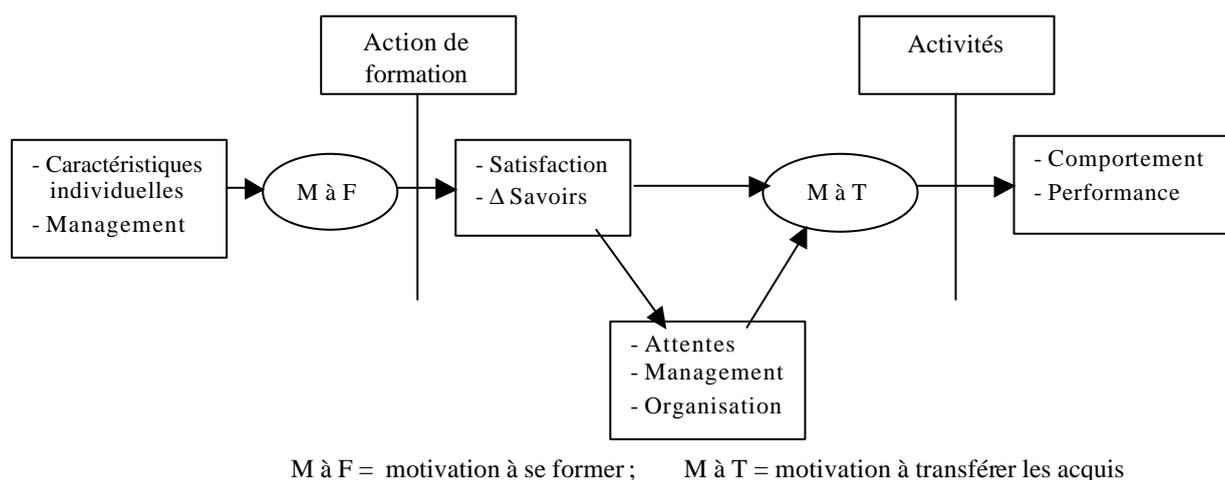


Figure 1 : Processus de la démarche de formation

## II.1 Les déterminants de la motivation à se former

Dans une perspective cognitive, on peut admettre que les attitudes des salariés résultent de leurs expériences passées. La motivation à se former est, sans doute, influencée par de nombreux facteurs les uns ayant trait à l'histoire de la personne, les autres au contexte de travail dans lequel elle se situe. Sans prétendre être exhaustif, nous les avons regroupés sous les termes de « caractéristiques individuelles » d'une part, et de « management » d'autre part. En ce qui concerne les caractéristiques individuelles des personnels peu qualifiés nous considérerons que le fait de ne pas avoir fait d'études supérieures (quelle qu'en soit la raison) est une constante qui a une influence indifférenciée sur les individus que nous serons amenés à interroger. En revanche nous considérerons que l'âge et l'ancienneté dans l'entreprise sont des variables qui peuvent déterminer les attitudes face aux problèmes de la formation continue. En effet, les salariés arrivent en formation avec des niveaux de motivation qui diffèrent selon la perception qu'ils ont de son utilité et de sa transférabilité dans leur travail. Ces perceptions résultent de la somme des expériences vécues, et donc l'âge et l'ancienneté ont, a priori, une influence significative.

L'étude INSEE, citée précédemment, a montré que les ouvriers et employés français bénéficient rarement de formation continue, surtout lorsqu'elle est donnée en dehors du lieu de travail. Alors qu'ils quittent le système scolaire encore jeunes, ils n'ont que peu d'occasions de suivre d'autres cursus qualifiants. Les recherches réalisées en France sur les populations d'ouvriers et d'employés ont mis en évidence deux tendances principales à l'égard de la formation :

- Tout d'abord, ils assimilent la formation à un retour à l'école qui leur rappelle les difficultés d'apprentissage qu'ils ont éprouvées dans le passé (Demart, 1986; Padé, 1992). La situation d'apprentissage, mise en relation avec les échecs scolaires antérieurs, engendre une remise en cause d'eux-mêmes et de leurs capacités à apprendre (Hellouin, 1990 ; Aventure et Hanchane, 1999).
- Ensuite, ils tendent à percevoir leur participation à une formation comme une remise en cause de leurs compétences et non comme un tremplin pour faciliter le changement et s'adapter à de nouvelles situations sociales et professionnelles. Ce sentiment est accentué par les licenciements, les difficultés de changement de poste et de reconversion, qui sont apparus lors de la modernisation des appareils productifs et qui rapprochent l'idée de formation à celle d'incertitude et de précarité (Formation Emploi, 1998)

Ces constats expliquent qu'on observe un manque d'expression de besoins de formation et de motivation à se former, associé à l'absence d'initiatives face à l'apprentissage (manque de confiance en soi et refus d'apprendre) et face à l'évolution professionnelle (manque de projection dans l'avenir et de vision professionnelle à long terme). On a remarqué, en outre, que la démotivation est plus forte chez les ouvriers et employés âgés. Ceux-ci éprouveraient davantage de difficultés à apprendre que leurs collègues plus jeunes, notamment lorsqu'il s'agit de nouvelles technologies, ce qui se traduirait par un manque de confiance dans leurs capacités à apprendre.

L'âge, tout comme l'ancienneté dans l'entreprise, comme variables explicatives de la motivation à se former ont, bien évidemment, déjà fait l'objets de tests, mais, contrairement à ce que l'intuition pouvait laisser attendre, jamais ces tests n'ont abouti à des résultats totalement convaincants (Mathieu & Martineau, 1997). C'est la raison pour laquelle nous pensons pertinent de tester le caractère explicatif de ces deux variables (*Hypothèses 1a et 1b*).

Plusieurs recherches se sont également intéressées à l'environnement managérial pour expliquer le niveau de motivation à se former. Parmi les premiers travaux sur ce champ émerge la question relative à l'influence du volontariat. L'action de formation peut, en effet, être imposée par la hiérarchie (coercition) ou choisie par l'individu (volontariat). L'influence du volontariat sur les efforts en tant que mesure de la motivation à se former a, dès 1975, été montrée par Ryman & Biesner (1975). Par la suite, Hicks & Klimoski (1987), Cohen (1990) puis Facticeau et al. (1995) ont abouti à des conclusions similaires. La relation a été également vérifiée avec les concepts d'efficacité personnelle (Mathieu & al., 1993 ; Quinones, 1995) et d'instrumentalité (Clarck et al. 1993).

Cependant, Baldwin & Magjuka (1997) ont suggéré que la participation volontaire aux activités de formation n'était pas toujours le mode d'affectation le plus efficace. Ils ont établi auprès de stagiaires ingénieurs que ceux qui perçoivent la formation comme obligatoire et imposée montrent davantage l'intention d'appliquer la formation que ceux qui voient leur présence comme facultative. L'obligation de suivre telle ou telle formation serait associée à l'idée que la formation est importante pour l'entreprise et par voie de conséquence pour l'individu.

Ces divergences de point de vue nous amènent à considérer qu'il faut encore travailler sur le lien entre volontariat et motivation à se former.

*Hypothèse 2: Le volontariat a une influence positive sur la motivation à se former*

Les pratiques managériales concernent également la façon dont la formation est présentée par la hiérarchie et les pairs. Ces pratiques ont été fréquemment étudiées. Par exemple, la perception d'avoir reçu des informations pertinentes sur la formation, sur son utilité, sur ses objectifs et sa qualité, serait en relation positive avec l'efficacité personnelle (Bandura & Cervone, 1983 ; 1986 ; Ilgen et al., 1979). Il a été également montré que les stagiaires ont des scores d'instrumentalité élevés si la formation est recommandée ou exigée par une personne qu'ils jugent crédible (Clark et al., 1993).

*Hypothèse 3:* La manière dont la formation est présentée aux ouvriers et employés a une influence positive sur la motivation à se former

D'autres travaux, enfin, concernent la présence de signaux qui encouragent la participation aux activités de formation. Il peut s'agir par exemple de valoriser les actions de formation, de fixer des objectifs ou encore de confier des activités en relation avec un programme de formation. Ainsi, diverses pratiques de management auraient un impact sur la motivation à se former. Pourtant, à notre connaissance, très peu de recherches empiriques ont été réalisées sur cette relation. Fecteau et al. (1995) ont mis en évidence un lien entre les incitations intrinsèques (évolution personnelle, intérêt du travail...) et la motivation à se former. Cohen (1990) a montré que les salariés placés dans un contexte qui encourage l'apprentissage par des signaux explicites ont des scores de motivation supérieurs. Ces signaux apparaissent à travers les budgets de formation et la communication interne sur l'importance de la formation et des nouvelles technologies.

Les signaux d'encouragement peuvent aussi être donnés par différents membres de l'organisation. Les travaux sur le soutien par les pairs ont conduit à des résultats mitigés. Maurer & Tarulli (1994) ont établi une relation négative entre cette dernière variable et la motivation à se former, alors que Fecteau et al. (1995) ainsi que Clark et al. (1993) n'ont pu obtenir de relation significative. En revanche le soutien venant du supérieur hiérarchique direct a fait l'objet de meilleures validations empiriques. Il a été relié à l'instrumentalité (Clark et al. 1993; Guthrie & Schwoerer, 1994), à l'efficacité personnelle (Noe & Wilk, 1993) et aux efforts de formation (Cohen, 1990 ; Fecteau et al., 1995 ; Maurer & Tarulli, 1994).

*Hypothèse 4:* Le soutien du supérieur hiérarchique direct pour former et développer les compétences des salariés a une influence positive sur la motivation à se former.

## II.2 Les conséquences directes de la motivation à se former

Le modèle de Kirkpatrick (1959 a et b ; 1960 a et b), qui propose différentes mesures des effets d'une action de formation, a servi de support à de nombreuses recherches. Il fournit quatre critères d'évaluation :

1. La satisfaction : que pense le stagiaire de la formation ? Est-il satisfait ?
2. L'apprentissage : y a-t-il une variation des savoirs du stagiaire ?
3. Les comportements sur le poste de travail : la performance du stagiaire s'est-elle améliorée ? Les apprentissages ont-ils été appliqués sur le poste de travail ?
4. Les performances organisationnelles : la formation a-t-elle conduit aux objectifs souhaités ?

Les variables 1 et 2 sont les conséquences directes de la motivation à se former car elles peuvent être mesurées dès que l'action de formation est terminée. En revanche, les variables 3 et 4 sont aussi dépendantes de variables intermédiaires telle que la motivation à transférer les acquis ou les conditions managériales et organisationnelles du transfert (Noe, 1986 ; Tracey & al., 1995 ; voir figure 1). C'est la raison pour laquelle nous limiterons notre étude aux deux premières variables du modèle de Kirkpatrick. Cela nous paraît d'autant plus pertinent que les problèmes soulevés par la formation des ouvriers et employés sont fortement liés à leurs difficultés d'apprentissage.

La satisfaction est en général mesurée à la fin de l'action de formation. Les informations collectées concernent généralement aussi bien le contenu que la pédagogie et la logistique. La mesure de la variation des savoirs renvoie, quant à elle, à un ensemble d'outils d'évaluation qui peuvent être utilisés à différents moments de l'action de formation. Ils visent à établir la nature et la quantité des acquisitions faites par les stagiaires. La mesure peut porter sur les connaissances, sur les comportements, ou encore sur des aptitudes. Selon les recherches, elle est faite à l'aide de tests, de mises en situations ou de questionnaires à choix multiples.

Les études qui se sont intéressées à ces deux critères ont toutes démontré qu'ils pouvaient être expliqués par la motivation à se former. L'hypothèse d'un lien entre l'efficacité personnelle et les résultats de la formation a été démontrée pour des formations de gestion (Bandura & Jourden, 1991), de management (Gist, 1989), d'informatique (Gist et al., 1989; Martocchio & Webster, 1992), de relations interpersonnelles (Gist et al., 1991), ou encore des formations militaires (Eden & Ravid, 1982; Eden & Shani, 1982 ; Tannenbaum et al., 1991). Mathieu et al. (1993) ainsi que Quinones (1995) ont également trouvé une relation étroite avec l'apprentissage et la satisfaction.

*Hypothèses 5a et 5b:* Le sentiment d'efficacité personnelle a une influence positive sur la satisfaction et sur l'apprentissage qui résultent d'une action de formation

Baldwin & Karl (1987) ont également montré que l'instrumentalité est en relation positive avec la performance en fin de formation. En revanche, Mathieu et al. (1992) ont mis en évidence un lien avec la satisfaction, mais pas avec l'apprentissage. Nous testerons néanmoins l'hypothèse d'une relation positive avec ces deux types de résultats.

*Hypothèses 6a et 6b:* L'instrumentalité a une influence positive sur la satisfaction et sur l'apprentissage qui résultent d'une action de formation

### **III. Méthodologie**

Pour tester les hypothèses relatives aux déterminants de la motivation à se former (hypothèses 1, 2, 3 et 4) nous avons procédé à une première enquête auprès des salariés de 3 grandes entreprises et des stagiaires en formation continue d'un organisme de formation interentreprises. Le questionnaire a été administré au premier trimestre 1998 à 370 personnes qui allaient démarrer une action de formation.

L'échantillon final a été établi en fonction de leur niveau de scolarité : seuls les questionnaires des individus qui possèdent au mieux un Brevet Professionnel (BEP) ou un certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)<sup>2</sup> ont été conservés. Cet échantillon comprend 335 questionnaires exploitables répartis de la façon suivante : 72 salariés d'une entreprise du secteur automobile ; 87 d'une entreprise du secteur de la mécanique ; 21 d'une entreprise du secteur nucléaire ; 86 de l'organisme de formation. Il s'agit d'ouvriers et employés de sexe masculin, âgés de 36 ans en moyenne. Leur ancienneté moyenne est de 13,5 années. Les formations auxquelles ils participaient étaient techniques et visaient au développement des compétences. Chaque formation durait environ une semaine, et incluait une partie théorique complétée par un travail pratique en atelier ou sur maquette.

La construction du questionnaire utilisé lors de cette première enquête s'est faite à la suite d'entretiens semi-directifs, réalisés auprès de 8 responsables des ressources humaines, 6 formateurs et 25 salariés. Ces entretiens ont permis d'adapter au contexte français des échelles de mesures utilisées et validées dans des études comparables. Le questionnaire ainsi construit a fait l'objet d'un pré-test auprès de 52 salariés qui s'apprêtaient à suivre une action de formation.

L'âge et l'ancienneté dans l'entreprise ont été retenus comme mesures des caractéristiques individuelles des ouvriers et employés.

Les pratiques de management ont été mesurées au moyen d'échelles de Likert à 5 niveaux sur 17 items adaptés des questionnaires de Guthrie & Schwoerer (1994) et de Facticeau & al. (1995). Une analyse factorielle en composantes principales a permis de retrouver les trois dimensions évoquées dans la partie théorique (Tableau 3). Un premier axe (dénommé "support" dans la suite des analyses) peut être considéré comme représentant le soutien du supérieur hiérarchique. Il représente 9 items relatifs au soutien des programmes de développement des compétences ( $\alpha = .8631$ ): "mon supérieur me propose des formations susceptibles de m'intéresser" ; "ma participation à des formations est considérée comme un atout pour l'équipe de travail" ; "mon entreprise m'encourage à acquérir de nouvelles compétences" ; "comparativement à d'autres entreprises, mon entreprise fait des efforts pour former le personnel" ; "mon entreprise m'offre la possibilité d'aller souvent en formation" ; "au travail on me donne les moyens d'appliquer la formation" ; "on vérifie que je mets en pratique ce que j'apprends en formation" ; "mon entreprise m'encourage à me former" ; "mon entreprise me permet d'évoluer". Le second axe (dénommé "present.") regroupe 4 items représentatifs de la façon dont la formation est présentée aux ouvriers et employés ( $\alpha = .7075$ ): "j'ai regardé avec mon supérieur à quoi le stage me servira dans mon travail" ; "j'ai eu connaissance du contenu du stage" ; "je sais comment j'utiliserai la formation au travail" ; "avant de faire ce stage, je m'y suis préparé". Enfin le dernier axe factoriel (dénommé "choice") représente également 4 items ( $\alpha = .6534$ ): "je suis libre de choisir les formations que je veux" ; "on m'inscrit en formation sans me consulter" ; "mes demandes de formation sont acceptées" ; "je suis demandeur de formation".

La mesure de l'efficacité personnelle (échelle de Likert à 5 points) est faite à partir de 7 items inspirés des questionnaires de Guthrie et Schwoerer (1994) et de Quinones (1995). Elle inclut des items qui mesurent la perception des ouvriers quant à leur aptitude à maîtriser (comprendre, mémoriser, mettre en application) le contenu de la formation : "j'ai de bonnes capacités à apprendre" ; "il me faudra du temps pour assimiler le contenu de la formation" ; "j'aurai du mal à comprendre les explications théoriques" ; "si le cours est trop abstrait, je perdrai pied facilement" ; "j'ai des facilités à l'écrit" ; "je mémoriserai facilement le cours" ; "j'arriverai à suivre même si le formateur va vite". Les mesures réalisées à partir de cette échelle ont présenté un degré de cohérence satisfaisant ( $\alpha = .8087$ ) et une structure factorielle unidimensionnelle (variable dénommée "self-eff" dans la suite des analyses).

---

<sup>2</sup> Equivalent à un niveau Baccalauréat moins deux ans.

L'échelle d'instrumentalité est construite à partir de celle de Baldwin & Karl (1987). Elle comprend 10 items, mesurés sur une échelle de Likert à 5 points, allant de "très peu important" à "tout à fait important". Elle évalue la manière dont les individus jugent que leur réussite en formation leur permettra d'atteindre différents objectifs. L'analyse factorielle a fait apparaître deux dimensions. La première (dénommée "instr.co") concerne l'instrumentalité à l'égard des résultats espérés de la formation en matière de développement des compétences. Elle représente 7 items ( $\alpha=.8592$ ) qui sont relatifs à la satisfaction personnelle, l'autonomie au travail, le savoir personnel, l'acquisition de compétences, la confiance en soi au travail, l'efficacité au travail et l'adaptation à son travail. La seconde dimension mise en évidence ("instr.ca") est relative à l'instrumentalité à l'égard des conséquences de la formation sur la carrière et l'avenir personnel. Elle représente 3 items ( $\alpha=.7579$ ) qui portent sur le salaire, l'évolution professionnelle et l'avenir de l'individu.

Concept	Items	Contributions Factorielles			Variance expliquée		
		F1	F2	F3			
Instrumentalité	Item 5	.671	.068		F1 : 45,8% F2 : 13,6%		
	Item 6	.748	.057				
	Item 7	.322	.673				
	Item 8	.571	.302				
	Item 9	.085	.843				
	Item 10	.193	.858				
	Item 11	.635	.312				
	Item 12	.753	.202				
	Item 13	.821	.233				
	Item 14	.749	.237				
	Management	Item 1	.157	.656		.114	F1 : 25.5% F2 : 13.1% F3 : 12.7%
		Item 2	.141	.701		-.005	
		Item 3	.001	.664		.256	
		Item 4	.004	.765		.009	
Item 22		.268	.100	.720			
Item 23		.004	.009	.596			
Item 24		-.003	.006	.621			
Item 25		.345	.006	.711			
Item 26		.634	.255	.373			
Item 27		.610	.256	-.139			
Item 28		.549	.191	-.002			
Item 29		.604	.262	-.127			
Item 30		.829	.002	.236			
Item 31		.792	.006	.173			
Item 32		.732	.005	.160			
Item 33		.686	-.004	.009			
Item 34		.704	-.003	.191			

Tableau 3. Analyses factorielles en composantes principales

La seconde enquête avait pour objectif de tester les hypothèses 5 et 6 sur la relation entre la motivation à se former et les résultats de la formation. Elle a été faite auprès des 87 stagiaires de l'entreprise de la mécanique qui avaient répondu à la première enquête. L'objectif était de comparer les réponses apportées lors de

la première enquête aux résultats observés à la fin de l'action de formation. En ce qui concerne cette seconde enquête, nous avons utilisé les outils de mesure auxquels a recours l'entreprise lorsqu'elle mesure l'efficacité de sa formation. L'entreprise procède d'abord à une mesure de l'apprentissage à l'aide d'un questionnaire à choix multiples. Le même questionnaire est complété en début et en fin de formation. La différence entre les deux notes permet de déterminer la variation des connaissances au cours de la formation (variable dénommée « learning »). Les résultats de notre enquête suivent une loi normale (test de Skewness = .807 ; test de Kurtosis = .365). La mesure de la satisfaction est faite dans une seconde étape au moyen d'un questionnaire comportant 6 items unidimensionnels qui mesurent l'utilité de la formation au travail, la qualité de l'enseignement, les conditions d'accueil, et l'adéquation du contenu aux attentes des stagiaires. La mesure de la cohérence interne des réponses relatives à la satisfaction s'étant révélée relativement satisfaisante ( $\alpha=.6432$ ), nous avons gardé l'ensemble des informations fournies par les stagiaires.

#### IV. Résultats et discussion

##### IV.1 Analyses descriptives

Les tableaux 4 et 5 présentent les résultats respectivement de la première et de la seconde enquête ; nous avons utilisé les corrélations de type Pearson pour tester l'association linéaire entre les variables. L'examen des corrélations montre que dans les deux cas l'âge et l'ancienneté dans l'entreprise sont colinéaires. Nous excluons donc l'ancienneté de nos analyses explicatives (variable : 7). Dans le tableau 5 il apparaît, en outre, une colinéarité entre les deux dimensions de l'instrumentalité. Ceci nous amenera, de la même façon, à supprimer, dans les analyses multivariées faites sur la seconde enquête, la variable "instrumentalité carrière" (n°2), puisqu'elle ne présente pas de corrélation significative avec les autres.

	Moyenne	Ecart type	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Self.eff	3,4636	,6971	1,000							
2. Instr.ca	3,6940	1,0774	-,133*	1,000						
3. Instr.co	4,3216	,6128	,050	,443***	1,000					
4. Presen.	3,6532	,9574	,105	,184**	,298***	1,000				
5. Choice	3,3821	,9232	-,025	,092	,151**	,255***	1,000			
6. Support	3,6795	,8811	,008	,239***	,187**	,338***	,392***	1,000		
7 Ancien.	2,27	,98	-,156*	-,041	-,044	-,098	,029	-,072	1,000	
8. Age	2,51	,92	-,122*	-,117*	-,064	-,037	-,024	-,097	,689**	1,000

\* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

Tableau 4. Moyennes, écart-types et corrélations des variables extraites de la première enquête (N=335)

	Mean	Ecart type	1	2	3	4	5	6	7
1. Self-eff	3,5833	,7008	1,000						
2. Instr.ca	4,1505	,5405	,058	1,000					
3. Instr.co	3,7797	,6851	,110	,711**	1,000				
4. Learning	6,21	2,43	,311**	,040	,287**	1,000			
5. Satis	3,016	,9965	-,008	,162	,404**	,289**	1,000		
6. Age	2,37	,99	-,213*	,075	-,140	-,390**	-,071	1,000	
7. Ancien.	2,01	,95	-,239*	,099	-,088	-,369**	-,095	,880**	1,000

\* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

Tableau 5. Moyennes, écart-types et corrélations des variables extraites de la seconde enquête (N=87)

Ces résultats montrent la pertinence d'une approche de la motivation à se former en termes d'efficacité personnelle et d'instrumentalité. Conformément, tout d'abord, aux études précédentes, nous avons trouvé une structure unidimensionnelle pour l'efficacité personnelle. Ensuite, les deux dimensions mises en évidence pour ce qui concerne l'instrumentalité, tout en étant plus originales, se rapprochent finalement d'une distinction fréquemment utilisée aujourd'hui dans la littérature relative aux rétributions ou aux récompenses. En effet, comme nous l'avons noté précédemment, il est fréquent de rencontrer la distinction entre récompenses intrinsèques et extrinsèques. Elle a d'ailleurs déjà été mise en évidence dans une étude sur les récompenses en matière de formation réalisée, sur une population de salariés Norvégiens, par Nordhaug, (1989). Dans notre étude, les salariés distinguent, en premier lieu, une instrumentalité-carrière : l'effort de formation est perçu comme ayant un effet différé dans le temps par le jeu de l'évolution professionnelle et de l'évolution du salaire. Cette dimension se rapproche de la notion de récompense extrinsèque. Les salariés distinguent, en second lieu, les récompenses relatives au développement des compétences. La formation est perçue alors comme le moyen d'obtenir des récompenses immédiates sur le poste de travail en termes de contenu et de responsabilités. Cette seconde dimension peut être rapprochée de la notion de récompense intrinsèque.

L'examen des moyennes obtenues sur la variable efficacité personnelle et les deux variables d'instrumentalité indique que les ouvriers et employés sont plus optimistes en ce qui concerne l'effet de la formation sur leurs compétences (4.32) et sur leur carrière (3.69), qu'ils ne le sont concernant leurs aptitudes à réussir en formation (3.46). Il s'agit sans doute d'un résultat qui reflète la population étudiée, à savoir des salariés peu qualifiés qui font relativement peu confiance à leurs capacités à apprendre. Or, on verra par la suite qu'il s'agit d'une dimension importante de l'apprentissage.

## IV.2 Analyses explicatives

Sur la base des résultats précédents nous avons cherché, au moyens de régressions multiples "pas à pas", à expliquer les dimensions de la motivation à se former (Tableau 6), puis la satisfaction et la variation des savoirs (Tableau 7). Comme on peut le constater à la lecture du tableau 7, la variation des savoirs (« learning ») a été considérée à la fois comme une variable à expliquer, conformément à notre approche théorique, et comme une variable explicative de la satisfaction. Cette dernière approche est possible dans la mesure où l'enquête de satisfaction est postérieure, dans le temps, à l'enquête sur la variation des savoirs. Ainsi, la contrainte d'antériorité, nécessaire pour qu'une variable puisse être considérée comme explicative d'une autre, est respectée.

En ce qui concerne notre première hypothèse, relative à l'influence de l'âge, les données (Tableaux 6 et 7) font apparaître plusieurs conclusions :

- l'âge est en relation négative avec le sentiment d'efficacité personnelle ;
- l'âge est en relation négative avec la variation des savoirs (learning);
- l'âge est en relation négative avec le sentiment de pouvoir agir sur sa carrière (instr. ca) ;
- il n'y a pas de relation significative entre l'âge et le sentiment de pouvoir agir sur le développement de ses compétences (instr.co), ni entre l'âge et la satisfaction à l'égard du programme de formation.

Ces résultats, bien que conformes à nos attentes, sont novateurs. En effet, les études précédentes suggéraient de telles relations sans arriver à les valider (Mathieu & Martineau, 1997). Notre recherche apporte une des premières confirmations empiriques. Les ouvriers et employés les plus âgés tendent à douter davantage de leur aptitude à apprendre, et voient moins la formation comme un tremplin pour leur carrière et leur avenir que leurs collègues plus jeunes. Ils confirment que l'âge, et l'ancienneté par voie de colinéarité, est une variable à prendre en compte dans les décisions de formation dans la mesure où elle apparaît d'une part en relation négative avec certains aspects de la motivation à se former, d'autre part en relation négative avec la variation des savoirs. Il faut aussi noter que nous n'avons pas établi de relation entre l'âge et l'instrumentalité-compétence. En d'autres termes l'âge n'aurait pas d'influence sur le fait que les individus pensent pouvoir développer leur propres compétences.

Variable à expliquer	Variables Explicatives	Bêta	T	Significativité du T	Qualité modèle
Self-eff.	Presen.	,14	2,614	,009	R <sup>2</sup> = ,055 R <sup>2</sup> ajusté = ,049 F = 5,966**
	Age	-,11	-2,067	,040	
Instr.co	Presen.	,24	4,647	,000	R <sup>2</sup> = ,102 R <sup>2</sup> ajusté = ,094 F = 11,165***
	Support	,14	2,791	,006	
	Choice	,10	2,026	,044	
Instr.ca	Support	,20	3,900	,000	R <sup>2</sup> = ,088 R <sup>2</sup> ajusté = ,080 F = 9,375***
	Presen.	,12	2,355	,019	
	Age	-,11	-2,251	,025	

\* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

Tableau 6. Modèles explicatifs des trois dimensions de la motivation à se former

Les analyses des données recueillies lors de la première enquête (Tableau 6) confirment les résultats des recherches antérieures sur le rôle que joue la présentation de la formation. La façon dont est présentée l'action de formation a une influence sur les scores d'efficacité personnelle et d'instrumentalité. Cette variable apparaît comme la pratique de management qui présente le meilleur pouvoir explicatif de la motivation à se former, aussi bien sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bêta=.14, p<.01), que sur l'instrumentalité-compétence (Bêta=.24, p<.000), alors qu'elle arrive en second pour ce qui est de l'instrumentalité-carrière (Bêta=.12, p<.05). L'hypothèse 3 est donc validée par nos résultats empiriques.

En revanche, l'hypothèse 2 sur l'influence du volontariat n'est que très partiellement confirmée. Le volontariat n'a pas d'influence sur les dimensions de la motivation à se former, à l'exception de l'instrumentalité-compétence, c'est à dire la perception que les efforts de formation ont une influence sur le développement des compétences personnelles (Bêta=.10, p<.05). Encore faut-il noter que cette variable n'intervient qu'en troisième rang dans le modèle. Ces résultats confirment les réserves émises par Baldwin & Magjuka (1997). Il s'agit là du résultat le plus contre-intuitif que mettent en évidence nos données. Si elle confirme les résultats obtenus par Mathieu et al. (1992), notre étude va à l'encontre de plusieurs autres travaux (Mathieu et al.,1993 ; Quinones, 1995) qui avaient trouvé une relation positive avec l'efficacité personnelle, et de ceux de Clark et al. (1993) sur l'instrumentalité. Il faut noter, cependant, que ces études portaient principalement sur des étudiants et des ingénieurs. Il semble que les ouvriers et employés français n'aient pas la même perception du volontariat. Nous avons cherché à comprendre ce résultat en faisant une analyse de contenu des entretiens semi-directifs que nous avons eus avec les 25 ouvriers et employés interrogés dans la phase de construction du questionnaire. Celle-ci a mis en évidence que le volontariat est perçu comme significatif dans la

mesure où il permet aux ouvriers et employés de choisir les formations qui peuvent combler leurs insuffisances professionnelles.

Enfin, l'hypothèse 4 relative à l'influence du soutien du supérieur hiérarchique est vérifiée sur les deux dimensions de l'instrumentalité : carrière (Bêta=.20,  $p < .001$ ) et compétence (Bêta=.14,  $p < .01$ ). Le soutien par la hiérarchie joue bien un rôle significatif sur la motivation à se former des personnels peu qualifiés, comme l'avaient déjà montré, dans d'autres contextes, les études antérieures (Clark et al., 1993; Guthrie & Schwoerer, 1994). En revanche, le soutien n'a pas d'influence sur l'efficacité personnelle. Il apparaît donc que les encouragements de l'entourage permettent de renforcer la perception d'utilité de la formation, mais ne modifient pas la confiance des ouvriers et employés en leur aptitude à réussir une formation. La relation entre le soutien et l'efficacité personnelle n'avait pas à notre connaissance fait l'objet de tests dans des études précédentes.

Les modèles explicatifs obtenus sont statistiquement de bonne qualité ( $F=5.97$ ,  $p < .01$  ;  $F=11.16$ ,  $p < .001$  et  $F=9.37$ ,  $p < .001$ ), mais il faut cependant noter que les variables introduites n'expliquent qu'une faible part de la variance de la motivation à se former (de 5% à 9,5% selon la dimension). Une lecture attentive des différentes études publiées récemment sur cette question montre que soit les  $R^2$  ajustés ne sont pas mentionnés (Clark et al., 1993 ; Fecteau et al., 1995 ; Mathieu et al., 1997), soit, lorsqu'ils le sont, la variance des comportements expliquée n'est guère meilleure (Guthrie & Schwoerer, 1994) voire moins bonne (Tracey et al., 1995).

Variable à expliquer	Variables Explicatives	Bêta	T	Significativité du T	Qualité modèle
Satisfaction	Instr.co	,338	3,228	,002	$R^2 = ,288$ $R^2$ ajusté = ,267 $F = 10,195^{***}$
	Learning	,212	2,023	,047	
Learning	Age	-,312	-3,191	,002	$R^2 = ,321$ $R^2$ ajusté = ,294 $F = 9,364^{***}$
	Instr.co	,219	2,275	,025	
	Self-eff.	,220	2,263	,026	

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tableau 7. Modèles explicatifs des conséquences directes d'une action de formation.

Les analyses relatives aux données de la deuxième enquête (Tableau 7) fournissent, de ce point de vue, de meilleurs résultats. Les variables introduites lors de la régression pas à pas expliquent 26,5% et 29,5% de la variance de la satisfaction et de la variation des savoirs ( $F=10.19$ ,  $p < .001$  ;  $F=9.364$ ,  $p < .001$ ). Cette seconde enquête met en évidence l'intérêt de recourir aux construits motivationnels pour étudier l'efficacité de la formation.

Le tableau 7 montre que le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas explicatif de la satisfaction, mais qu'il l'est, en revanche, de l'apprentissage. L'hypothèse 5b est donc validée. Ce qui confirme, dans un autre contexte, les travaux relatifs à la relation entre l'efficacité personnelle et l'apprentissage par la formation (Bandura & Jourden, 1991 ; Gist, 1989 ; Martocchio & Webster, 1992 ; Tannenbaum et al., 1991). Des deux sous-hypothèses que nous avons formulées c'est celle qui apporte, sans doute, l'enseignement le plus intéressant pour un praticien. En effet, cette validation nous indique que la croyance en ses capacités à suivre avec succès une formation a une influence positive sur l'apprentissage qui résulte de l'action de formation.

En ce qui concerne l'hypothèse 6, relative à l'influence de l'instrumentalité, nos résultats confirment une relation positive aussi bien avec la satisfaction à l'égard de l'action de formation qu'avec le niveau d'apprentissage qui en résulte. Ils confirment à la fois les travaux de Baldwin & Karl (1987), qui ont trouvé une relation significative avec l'apprentissage, et ceux de Mathieu et al. (1992), qui ont établi un lien avec la satisfaction.

Il faut noter, enfin, que le niveau d'apprentissage constaté a une influence positive sur la satisfaction qui résulte de l'action de formation. Il est rassurant de constater que plus les salariés ont tiré profit de la formation suivie plus ils se déclarent satisfaits. Un résultat contraire aurait choqué le simple bon sens et nous aurait amené à nous interroger sur la valeur des données collectées.

## **V. Portée et prolongements de l'étude**

Notre étude apporte plusieurs résultats susceptibles d'intéresser le praticien en charge du développement des compétences des personnels peu qualifiés. Tout d'abord, nos travaux mettent en évidence l'intérêt de recourir aux construits motivationnels pour étudier l'efficacité d'une action de formation. Ils montrent que la motivation à se former peut être approchée par les concepts d'efficacité personnelle, le fait de croire en ses propres capacités, et d'instrumentalité, le fait de savoir que l'effort fourni sera récompensé d'une manière ou d'une autre. Ces deux concepts permettent de fournir une mesure de la motivation à se former qui révèle l'importance de cette notion sur les résultats directs d'une action de formation : la variation des savoirs et la satisfaction qu'en retire le bénéficiaire.

Nous avons également mis en évidence le poids de certaines variables pour expliquer les différences de niveau de motivation à se former des ouvriers et employés. Notre étude confirme, en particulier, que le soutien

du supérieur hiérarchique et la façon dont est présentée l'action de formation jouent un rôle important. En revanche le fait d'être volontaire pour une action de formation présente un pouvoir explicatif moindre. Il n'apparaît significatif que dans la mesure où il permet de choisir les formations qui peuvent combler des insuffisances professionnelles.

Enfin, notre étude révèle l'importance de l'âge pour le succès d'une action de formation. Les salariés âgés sont apparus non seulement moins confiants sur leur capacité à apprendre, mais obtiennent également des résultats inférieurs sur les niveaux d'acquis par rapport aux salariés plus jeunes. Ceci invite à travailler de façon spécifique lorsqu'il s'agit de faire évoluer les compétences de populations âgées.

L'ensemble de ces résultats, malgré son intérêt, doit cependant être utilisé avec précaution en raison des limites propres à ce genre de recherche et des limites spécifiques à l'étude. Il s'agit, en effet, ici d'une recherche à partir d'échelles qualitatives pour laquelle nous avons supposé, comme toujours en pareil cas, qu'il y avait une homogénéité de perception des répondants. Bien évidemment, malgré les qualités pédagogiques de l'enquêteur et du support, cette homogénéité n'est pas assurée. En outre, les difficultés d'accès au terrain nous empêchent de prétendre à une représentativité quelconque des populations d'ouvriers et d'employés Français. Tout au plus, le fait d'avoir disposé de 335 répondants dans plusieurs secteurs d'activité nous garantit une diversité et nous donne la possibilité de traiter, de façon conjointe, un nombre important de variables. Il faut ajouter à ces limites, généralement rencontrées dans ce genre de recherches, celle plus spécifique de la faiblesse de la variance, des mesures de la motivation à se former, expliquée par notre modèle causal. Alors que la mesure de la motivation à se former explique environ 30% de la variance du niveau d'acquis et plus de 25% de celle de la satisfaction, ce qui correspond à un résultat qui va au-delà de nos espérances, les résultats obtenus à partir des déterminants étudiés sont plus décevants.

Cette dernière considérations nous amènent à évoquer les prolongements possibles de nos travaux sur la question de la motivation à se former. Comme nous l'avons noté précédemment, notre étude sur la motivation à se former, comme celles que nous avons recensé par ailleurs, n'arrive pas à expliquer une part importante de la variance de cette notion. Il faut donc travailler encore sur la recherche de déterminants. Plusieurs pistes peuvent être évoquées : tout d'abord élargir les variables individuelles en intégrant des mesures relatives au locus de contrôle, à l'engagement dans le travail, à l'implication organisationnelle et au désir de progresser dans sa

carrière ; ensuite introduire de nouvelles mesures relatives au contexte organisationnel tel que la perception d'équité procédurale, la culture d'entreprise, la rémunération des activités de formation... Une autre voie de recherche possible consisterait à élargir la notion de motivation à se former. Nous avons privilégié, dans la théories des attentes, le concept d'instrumentalité et, dans la théorie de la perception de soi, le concept d'efficacité personnelle. Il serait possible de travailler de la même façon sur la valence et le besoin d'accomplissement. Enfin, concernant les conséquences de la motivation à se former nous n'avons pas cherché à mesurer l'effort ou l'intention d'effort ; c'est une voie de recherche, qu'ont suivis certains, qui est sans doute complémentaire de celle suivie ici.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, J. 1963. « Toward an understanding of inequity », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67/5 : 422-436
- Aventur, F & Hanchane, S. 1999. « Inégalités d'accès et pratiques de formation continue dans les entreprises françaises », *Formation Emploi*, 66 : 5-20.
- Baldwin, T & Ford, J. 1988. « Transfer of training: a review and directions for future research », *Personnel Psychology*, 41 : 63-95.
- Baldwin, T & Karl, K. 1987. « The development and empirical tests of a measure for assessing motivation to learn in management education », *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 117-121, 47<sup>th</sup> Annual Meeting, New Orleans.
- Baldwin, T & Magjuka, R. 1997. « Organizational context and training effectiveness », in Ford, K. Kozlowski, S. Kraiger, K. Salas, E. & Teachout, M. *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*, 5 : 99-128, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Baldwin, T. Magjuka, R. et Loher, B. 1991. « The perils of participation :effects of choice of training on trainee motivation and learning », *Personnel Psychology*, 44 : 51-65.
- Bandura, A. 1977. *L'apprentissage Social*, Mardaga, Bruxelles.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Action and Thought*
- Bandura, A & Cervone, D. 1983. « Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems », *Journal of Personality and Social Psychology*, 45/5 : 1017-1028.
- Bandura, A & Cervone, D. 1986. « Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38 : 92-113.
- Bandura, A & Jourden, F. 1991. « Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making », *Journal of Personality and Social Psychology*, 60/ 6 : 941-951.
- Campbell, J & Pritchard, R. 1976. « Motivation theory in industrial and organizational psychology », *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3 : 63-130, Rand McNally, Chicago.
- Clark, C Dobbins, G & Ladd, R. 1993. « Exploratory field study of training motivation », *Group & Organization Management*, 18/3 : 292-307.
- Cohen, D. 1990. « What motivates trainees? », *Training & Development Journal*, November, 91-93.
- DARES 1998. « La formation professionnelle en 1995-1996 », *Les dossiers de la DARES*, 21/2.
- Demart, M. 1986. « Un problème d'hommes, un problème de société », *Migrants Formation*, 64 : 47-52.
- Eden, D & Ravid, G. 1982. « Pygmalion versus self-expectancy: effects of instructor- and self- expectancy on trainee performance », *Organizational Behavior and Human Performance*, 30 : 351-364.
- Eden, D & Shani, A. 1982. « Pygmalion goes to boot camp: expectancy, leadership, and trainee performance », *Journal of Applied Psychology*, 67/2 : 194-199.
- Eurostat 1997. « Chiffres-clés sur la formation professionnelle dans l'Union Européenne », *CEDEFOP*, Education Formation Jeunesse.
- Facteau, J Dobbins, G Russell, J Ladd, R & Kudish, J. 1995. «The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer », *Journal of Management*, 21/1 : 1-25.
- Ford, K Kozlowski, S Kraiger, K Salas, E & Teachout, M. 1997. *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*, Erlbaum, Mahwah.

- Formation-Emploi .1998. *Dossier « Exclusion et Formation »*, 62 : 49-71.
- Gist, M. 1989. «The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers », *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Gist, M Schwoerer, C & Rosen, B. 1989. « Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training », *Journal of Applied Psychology*, 74/6 : 884-891.
- Gist, C Stevens, C & Bavetta, A. 1991. « Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills », *Personnel Psychology*, 44 : 837-862.
- Goldstein, I.(1991. « Training in work organizations », *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 9 : 507-619, San Francisco, Jossey bass.
- Guerrero, S. 1998. *Les Conditions de l'Efficacité des Actions de Formation Continue : le cas du personnel ouvrier*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Toulouse I.
- Guthrie, J & Schwoerer, C. 1994. « Individual and contextual influences on self-assessed training needs », *Journal of Organizational Behavior*, 15/5 : 405-422.
- Hicks, W & Klimoski, R. 1987. «Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field experiment », *Academy of Management Journal*, 30/3 : 542-552.
- Ilgén, D Fisher, C & Taylor, S. 1979. « Consequences of individual feedback on behavior in organizations », *Journal of Applied Psychology*, 64/4 : 349-371.
- INSEE 1998. « La formation continue en entreprise », *Les Dossiers Thématiques N°9*, Liaisons Sociales.
- Kirkpatrick, D. 1959a. « Techniques for evaluating training programs », *Journal of ASTD*, 13/11 : 3-9.
- Kirkpatrick, D. 1959b. « Techniques for evaluating training programs », *Journal of ASTD*, 13/12 : 21-26.
- Kirkpatrick, D. 1960a. « Techniques for evaluating training programs », *Journal of ASTD*, 14/1 : 13-18.
- Kirkpatrick, D. 1960b. « Techniques for evaluating training programs », *Journal of ASTD*, 14/2 : 28-32.
- Martocchio, J & Webster, J. 1992. « Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training », *Personnel Psychology*, 45 : 553-578.
- Mathieu, J Tannenbaum, S & Salas, E. 1992. «Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness », *Academy of Management Journal*, 35/4 : 828-839.
- Mathieu, J Martineau, J & Tannenbaum, S. 1993. « Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implications for training effectiveness », *Personnel Psychology*, 46 : 125-147.
- Mathieu, J & Martineau, J. 1997. « Individual and situational influences in training motivation », in Ford, K Kozlowski, S Kraiger, K Salas, E & Teachout, M. Eds. *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*, Erlbaum, Mahwah.
- Maurer, T & Tarulli, B. 1994. « Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees », *Journal of Applied Psychology*, 79/1 : 3-14.
- Noe, R. 1986. « Trainee's attributes and attitudes: neglected influence on training effectiveness », *Academy of Management Review*, 11/4 : 736-749.
- Noe, R & Wilk, S. 1993. « Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities », *Journal of Applied Psychology*, 78/2 : 291-302.
- Nordhaug, O. 1989. « Reward functions of personnel training », *Human Relations*, 42/5 : 373-388.
- Padé, D. 1992. «Histoires de vie : un passage possible vers l'insertion et la formation des faibles niveaux», *Education Permanente*, 111 : 167-171.
- Performances Humaines et Techniques .1994. *Dossier « Formation »*, juillet-août, 71.
- Porter, L. Lawler, E. 1968. *Managerial Attitudes and Performance*, Homewood, Illinois, Irwin.
- Quinones, M. 1995. « Pretraining context effects: training assignment as feedback », *Journal of Applied Psychology*, 80/2 : 226-238.
- Ryman, D & Biesner, R. 1975. « Attitudes predictive of diving training success », *Personnel Psychology*, 287 : 181-188.
- Sire, B. 1993. *Gestion Stratégique des Rémunérations*, Editions Liaisons, Paris.
- Sorel, M. 1991. *L'éducabilité Cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage*, tome 1, Université René Descartes, Paris.
- Steers, R & Porter, L. 1991. *Motivation and Work Behavior*, McGraw Hill, 5<sup>th</sup> Edition, New York.
- Tannenbaum, S Mathieu, J Salas, E & Cannon-Bower, J. 1991. « Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation », *Journal of Applied Psychology*, 76/6 : 759-769.
- Tannenbaum, S & Yukl, G. 1992. «Training and Development in work organizations », *Annual Review of Psychology*, 43 : 399-441.
- Tracey, B Tannenbaum, S et Kavanagh, M. 1995. «Applying trained skills on the job : the importance of the work environment », *Journal of Applied Psychology*, 80/2 : 239-252.
- Vroom, V. 1964. *Work and motivation*, John Wiley & Sons.