

Dossier Exploratoire de Recherche

MASTER 1^{ère} ANNEE – FOAD

SCIENCES DE L'EDUCATION

2012-2013

***La motivation chez les salariés en
formation obligatoire***

Gaëlle Lecroq

N° étudiante : 21210491

Université de Rouen Mont Saint Aignan

U.F.R. Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Education

Directeur de travail : Max Masse

Remerciements

Je remercie,

Arnaud pour sa patience et ses encouragements.

Mes parents, beaux -parents amies et collègues pour leur accompagnement et leur bienveillance

Monsieur Masse qui m'a guidée dans ce travail.

Brigitte partie trop tôt.

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
Première partie : LE TOEIC® : de quoi parlons-nous ?	6
1.1. Le TOEIC comme objet ritualisé et projet d'intégration de l'entreprise pour ses salariés.....	7
1.2. Le TOEIC® : objet de domination collective ou projet individuel du salarié ?.....	9
Deuxième partie : LA MOTIVATION : quelques perspectives.....	15
2.1. De la philosophie morale à la psychanalyse.....	15
2.2. L'apport des constructivistes et socioconstructivistes.....	16
2.3. L'apport de la psychologie du travail.....	16
2.4. Deux modèles motivationnels	18
2.4.1. VIAU : sources et paramètres de la motivation (DAGUET).....	18
2.4.2. DECI ET RYAN : motivation intrinsèque et extrinsèque (DAGUET)	19
2.5. LES LEVIERS DE LA MOTIVATION : Est-ce possible d'intervenir auprès de l'apprenant adulte lorsque celui-ci est contraint de se former ?	21
2.6. LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION : Le modèle de Philippe CARRÉ.....	24
2.6.1. Les motifs intrinsèques.....	24
2.6.2. Les motifs extrinsèques	25
2.7. DE L'ENGAGEMENT EN FORMATION Á LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE	28
Troisième Partie : ÉLÉMENTS DE MÉTHODE DE RECHERCHE.....	32
3.1. Plan de recherche.....	32
3.2. Le recueil des données	34
3.3. Perspectives de recherche.....	35
CONCLUSION	36
Bibliographie.....	37
Sitographie	38
ANNEXES	39
ANNEXE 1	40
ANNEXE 2	48

INTRODUCTION

Lors de discussions informelles avec des stagiaires adultes salariés dans une entreprise industrielle implantée internationalement, des questions sur la cause ou la raison qu'avaient les stagiaires de passer le test TOEIC® sont apparues. Il s'est avéré que certains stagiaires devaient obtenir un certain score à ce test afin de préserver leur poste après leur période d'essai. Les autres, salariés en CDI mais aspirant à un poste de cadre au sein de la même entreprise, devaient obtenir également un score minimum à ce test. Ces discussions ont donc abouti non pas à des réponses mais à d'autres questions. Dans les deux cas, les motifs diffèrent et s'entremêlent. Les salariés aspirant à être cadres, sont en effet obligés de passer ce test mais au départ on comprend bien qu'il s'agit d'une motivation qui a une source individuelle d'évolution personnelle mais que pour assouvir cette volonté il y a une contrainte : le score.

D'autres questions sont alors apparues : pourquoi choisir ce test plutôt qu'un autre ou pourquoi ne pas suivre une formation 'à la carte' ? Ce choix n'est pas fait par le salarié mais par l'entreprise, l'employeur. Quel rôle a ce test ? Cette évaluation ? Quelle en est la représentation des salariés ? Est-elle la même que celle des employeurs ? Les salariés aspirants cadres n'ont donc pas le choix dans le contenu de la formation. Quelle valeur alors donner aux savoirs enseignés lors de cette formation ? Quels sont les motifs qui poussent ces salariés à entrer en formation et à maintenir cette motivation tout au long de leur parcours jusqu'à l'obtention du diplôme ?

Tout d'abord nous avons interrogé le Directeur des Ressources Humaines de l'entreprise en question afin d'obtenir son accord pour avoir des entretiens avec les salariés en formation. Mes hypothèses sont donc basées sur des lectures mais aussi sur le résumé de cet entretien, les entretiens avec les salariés n'ayant pu être menés. Après des lectures sur la motivation, la signification symbolique du diplôme, la notion de contrainte, nous avons essayé de réfléchir au rôle du diplôme en général et au TOEIC® en particulier tout d'abord. Quel rôle pourrait avoir le diplôme sur la motivation ? Plusieurs hypothèses ont pu être avancées. Le diplôme aurait un rôle social d'intégration dans l'entreprise. Faire partie d'un groupe serait donc une source d'entrée en formation chez ces salariés. Or nous avons

également pu émettre l'hypothèse que ce diplôme de par son rôle intégrateur pourrait avoir également une influence sur l'identité de l'apprenant. La motivation à passer un diplôme aurait donc plusieurs sources. En effet, la motivation est un sujet vague et qui a pu être abordée par différents chercheurs. Nous avons donc creusé notre recherche sur ce concept afin d'émettre des hypothèses sur les raisons qui poussaient les salariés à suivre une formation à caractère obligatoire. La contrainte dans le projet d'un individu au niveau professionnel et/ou individuel serait-elle déterminante ?

Les motifs d'engagement sont multiples, selon Philippe Carré par exemple. A priori, les hypothèses seraient que les motifs d'engagement des salariés de cette entreprise sont d'ordre prescrits et ne sembleraient pas avoir d'origine « intrinsèque » étant donné le caractère obligatoire de leur formation. L'hypothèse serait que le salarié consentirait à suivre cette formation, à accepter cette formation. Cependant, celui-ci l'accepterait non pas par assujettissement mais parce qu'au-delà de cette contrainte il y aurait un projet individuel et donc un motif, une motivation plus déterminante qui gommerait en quelque sorte la contrainte. Ce qui déterminerait donc sa motivation ne serait pas la formation mais ce qu'elle peut apporter dans le projet global du salarié. Il y aurait transformation de l'identité de l'individu étant donné que l'obtention de son diplôme lui permettrait soit de maintenir son statut professionnel soit de passer d'un statut à un autre. Toutes ces hypothèses sont donc à vérifier par des entretiens en face à face avec ces salariés.

Première partie : LE TOEIC® : de quoi parlons-nous ?

A l'image du test psychométrique de Binet qui a inspiré la psychologie du travail et plus particulièrement la psychologie du personnel dont l'une des finalités est de mesurer les conduites futures d'un salarié (en activité ou nouvel arrivant) (KARNAS, Psychologie du travail, 2009), le test du TOEIC® a pour objectif de mesurer, d'évaluer, de tester les compétences de compréhension de documents oraux et écrits en langue anglaise.

Pour ce qui est de la forme, il se présente comme un questionnaire à choix multiples (cf. annexe1). Quant au contenu du test, il s'agit d'évaluer la capacité d'un individu, à un moment donné, à comprendre une langue dite 'commerciale'. En effet, les situations, les supports, le vocabulaire utilisés et testés appartiennent à ce domaine.

Le test permet donc à cette entreprise de faire le diagnostic des compétences de leurs salariés en anglais dans un contexte professionnel (ETS Global). Concernant les salariés de l'entreprise 'envoyés'¹ en formation, ils appartiennent à deux catégories. Les uns sont en période d'essai et doivent absolument obtenir un score de 750 points sur 990 au TOEIC® *Listening and Reading* pour valider leur période d'essai. Les autres sont candidats à un poste de cadre et doivent également obtenir ce score pour accéder au poste qu'ils désirent. Le TOEIC®, pour ces derniers, est une des composantes de leur formation. En effet, ils doivent passer un diplôme de niveau V, rédiger un mémoire et obtenir ce seuil minimal au TOEIC®. Il s'agit, pour eux, d'une formation qui dure 2 ans. Aucun aménagement d'horaire ou d'emploi du temps n'est octroyé. Leur travail personnel s'effectue en dehors du temps de travail. (cf. Annexe 2)

Il s'agit donc dans les deux cas d'une règle instituée traditionnellement par cette entreprise internationale. Pour accéder à un poste, l'individu, le salarié est ainsi contraint d'obtenir ce diplôme, tout du moins d'atteindre un score minimal à ce test. Quel sens le salarié va-t-il donner à ce test ? Quel effet cela aura-t-il sur sa motivation si ce test est une contrainte ? Commençons donc par nous interroger sur cet objet si convoité.

¹ Le verbe est ici employé volontairement pour montrer le caractère obligatoire de la formation.

1.1. Le TOEIC comme objet ritualisé et projet d'intégration de l'entreprise pour ses salariés.

Le TOEIC® semble être un objet ritualisé par l'entreprise. C'est-à-dire que la formation à ce test, comme on aurait choisi un autre test, est un choix historique et donc arbitraire effectué par l'employeur. Le choix de la formation n'est pas du ressort du salarié. Ainsi cette formation dépasse l'objectif pédagogique de ce diplôme (*cf. supra*)

Ainsi ce rituel aurait-il perdu son sens symbolique initial ? En effet, à la question posée sur les raisons du choix de ce test plutôt qu'un autre, le Directeur des Ressources Humaines a répondu que cela était « *historique* », que cela avait « *toujours été comme ça* » (*cf. Annexe2*). Or selon Bruno Deswaene, dans son article sur la symbolique du diplôme, « *par l'accès au diplôme, l'organisation sociale contraint à la légitimation du semblable, au calibrage du même. Le signifiant « diplôme » existe dans le discours social pour supporter l'idéalisation de la conformité, voire de la normalité. C'est à partir de ce mouvement d'aller et retour entre le moi et les autres que le diplôme prend sa place d'objet narcissique dans la hiérarchisation sociale* ». (DESWAENE, 2004/3). Bruno Deswaene parle de contrainte également au niveau social. Selon lui, le diplôme serait avant tout un rituel de passage qui permettrait à l'individu de s'intégrer, de se conformer à la société. C'est-à-dire de passer d'un statut individuel à un statut social. Ainsi si nous transférons ces propos à notre contexte, par le TOEIC® le salarié '**se fait une place**' dans l'entreprise. Il y aurait donc une construction de soi par le diplôme, un soi intégré à un tout, l'entreprise. Et pour avoir cette place, il n'a de choix que la « *conformité* » à la volonté de l'entreprise. L'individu est donc contraint de se soumettre à ce rituel pour espérer une reconnaissance et par conséquent obtenir une intégration qui se gagne par l'entrée dans la norme comme l'explique Bruno Deswaene. Or rentrer dans la norme de l'entreprise n'est faisable, atteignable que par l'obtention du TOEIC®.

Quel sens peut-on donner à ce **rituel** qui n'est qu'une contrainte, un contrat entre le salarié et son employeur ? On s'éloigne déjà de la signification que donnent les développeurs d'ETS Global à leur produit TOEIC®, c'est-à-dire une évaluation des compétences en anglais de l'individu à un moment donné. Cela voudrait-il dire que ce diplôme n'aurait de signifiant que l'intégration dans une entreprise, la reconnaissance du salarié comme faisant partie de

l'entreprise. Il sera intéressant de vérifier si le choix du TOEIC® pourrait être remplacé par un autre diplôme. Il s'agirait, dans un entretien en face à face, de voir quelle serait la réponse du Directeur des Ressources Humaines. Dans l'annexe 2 de ce dossier, les propos de ce dernier nous orienteraient plutôt vers l'idée que le TOEIC® n'a qu'une valeur, une portée intégrative et nullement pédagogique ou professionnelle. Mais si nous pouvions pousser cette théorie, peut-être pourrions-nous nous intéresser à la valeur que le salarié donne à ce test et à cette formation. En effet, il serait intéressant de voir si le contenu de ce diplôme a une portée professionnelle pour le salarié. Peut-être la représentation que le salarié aura de cette formation diffèrera-t-elle de celle du Directeur des Ressources Humaines. Ainsi, nous pourrions également vérifier si la valeur donnée à ce diplôme est déterminante dans la motivation, l'engagement en formation. Pour être plus clair, quel sens les salariés vont-ils donner au TOEIC® ou à cette formation qu'ils n'ont pas choisie ? Ce sens aura-t-il une influence sur leur motivation en formation ?

Le TOEIC® serait donc un objet de transaction entre le salarié et son employeur qui seraient dans une relation 'donnant-donnant'. Le diplôme ne serait alors qu'un symbole qui ferait le lien entre l'individu et la société. Le TOEIC® serait donc le symbole du lien entre le salarié et l'entreprise, symbole de transaction et d'intégration professionnelle. Pourrait-on alors parler de motivation liée à cette intégration ? L'intégration dans l'entreprise serait-elle à l'origine de la motivation des salariés lors de cette formation ? Nous n'avons malheureusement pas suffisamment d'éléments pour vérifier cette théorie ; ce travail sera à effectuer dans la continuité de ce dossier.

Le TOEIC®, comme objet de transaction, un contrat avec l'employeur comme condition *sine qua non* à l'obtention d'un poste, ou comme objet intégrateur d'un statut individuel à un statut professionnel, le sens donné par les salariés à ce diplôme influence-t-il leur implication, leur investissement dans la formation ? Qu'est-ce que cela implique dans le rapport qu'entretient ou entretiendra le salarié avec sa formation ?

Nous venons de le voir avec la théorie de Bruno Deswaene, le diplôme serait donc **intégrateur**. Le salarié consentirait donc à se soumettre à cette épreuve afin de s'intégrer à l'entreprise (pour les nouveaux arrivants) ou à se faire une (autre) place dans l'entreprise. Le D.R.H. parle d'ailleurs d'une « *remise à neuf* » (cf. annexe 2). On pourrait interpréter ces propos du point de vue de l'identité professionnelle (dont nous parlerons dans la partie sur la construction identitaire de ce dossier p. 28) mais on pourrait voir également dans ces propos

un rapport de domination entre l'employeur et le salarié. L'employeur façonnerait-il le salarié à son image ? Ce rapport de domination a-t-il un impact sur la motivation ? Ce rapport est-il déterminant dans l'investissement que le salarié mettra ou ne mettra pas en œuvre en formation ? Le TOEIC®, s'il est **objet de domination** de l'employeur sur le salarié, quelle attitude le salarié va-t-il adopter lors de la formation ? Quel rôle ce diplôme, s'il signifie la domination de l'entreprise, va-t-il jouer sur la motivation du salarié ? L'hypothèse à vérifier serait que le salarié s'investisse dans cette formation que le Directeur des Ressources Humaines qualifie de « *parcours du combattant* » (cf. annexe2), parce qu'il accepte, il consent à cet état de domination afin de 'se faire une place'. Ce **consentement** serait-il le seul moyen de s'intégrer à l'entreprise ?

1.2. Le TOEIC® : objet de domination collective ou projet individuel du salarié ?

Cependant, le lien qui lie un individu à la société (au sens large du terme) et le lien qui lie un salarié à une entreprise diffère de façon notable. En effet, l'individu en entreprise a un statut : il est salarié, ou nouveau salarié dans notre contexte, et la société s'apparente à une entreprise avec son organisation propre. Le rapport entre les deux diffère donc car il s'agit d'un lien contractuel entre les deux parties. Le salarié est une ressource recrutée par l'entreprise pour effectuer un travail en contrepartie duquel celui-ci touchera un revenu. Malgré un apparent rapport d'égal à égal entre l'individu et la société, on comprendra bien que le rapport entre les deux est plus complexe. La position du salarié n'est pas égale à son employeur. Tout d'abord, il y a un rapport hiérarchique indéniable. De plus, le salarié est dans une position sociale qui le contraint à travailler. On touche là aux besoins et donc aux motifs du salarié au travail dont on développera les applications dans la deuxième partie de ce dossier. Il y a donc un rapport de domination entre le salarié et l'employeur. Le TOEIC® serait donc un **objet de transaction** entre le salarié et l'entreprise qui l'emploie. Et qui dit transaction, dit utilité du diplôme. Il n'est plus seulement un rituel mais il serait également un objet utile dans sa carrière professionnelle. Il est vrai, dans la tradition française, que le diplôme a une place prépondérante dans la vie professionnelle et notamment dans la sélection du personnel.

En psychologie du travail, le diplôme est un outil de diagnostic de l'individu. En effet, pour Guy Karnas, lors du recrutement d'un candidat, le diplôme joue le rôle d'outil de mesure de l'adaptation du candidat au poste, de son adaptation à changer et de ses potentialités de développement personnel. (KARNAS, Psychologie du travail, 2009)

Pour le recruteur ce test est donc un outil d'évaluation pour sélectionner les candidats. En effet, si nous nous rapportons aux propos du Directeur des Ressources Humaines de l'entreprise, celui-ci utilise les termes comme « évaluer », « vérifier », « voir si ». La formation, et le TOEIC® qui est une des clés d'entrée au statut de cadre ou d'entrée définitive dans l'entreprise, ne sont donc signifiants que par leur statut évaluateur. N'auraient-ils donc aucune valeur formatrice ? Bruno Deswaene parle d'ailleurs de *mise en examen*. La source de motivation en formation ne serait-elle due finalement qu'à sa valeur qualifiante et donc sanctionnante ? La source de motivation en formation du salarié dans notre contexte, du fait de son caractère « prescrit » (*cf. infra* p24), viendrait alors du fait que ce diplôme apporte une place, un statut dans l'entreprise. La motivation ne viendrait donc pas du fait qu'ils peuvent acquérir des compétences utiles dans le cadre de leur travail. Que se passe-t-il alors lorsque le salarié se trouve en situation d'échec ou qu'il entrevoit une situation d'échec ? Il semble intéressant d'explorer cet aspect afin d'ouvrir nos recherches non seulement sur les sources de motivation mais également sur les sources de démotivation ou de désengagement en formation. On pourra interroger un salarié qui aura échoué au diplôme. Quelle conséquence y aura-t-il sur son insertion professionnelle ou son intégration professionnelle au sein de cette entreprise ? Quelle conséquence sur l'image des autres (collègues, hiérarchie, famille ...) sur soi et de l'image de soi sur soi si le salarié se trouve en situation d'échec ? Quelle conséquence sur sa représentation de la formation ? Quelle conséquence sur sa motivation en formation et au travail ?

En effet, selon Fenouillet, qui explique la théorie de la résignation apprise de Peterson, il ne suffit pas que l'individu ait un motif (une cause) à son engagement en formation mais il faut également que ce motif ait un avenir. Cela revient à dire que si l'individu considère l'objectif comme infranchissable, il n'aura plus de motivation et court alors à l'échec. (FENOUILLET, 2011). L'individu doit donc voir la contrainte comme une contrainte nécessaire certes mais surtout une contrainte gérable, franchissable. Dans son projet professionnel, le TOEIC® est une contrainte comme dans tout projet quel qu'il soit. Mais dans son projet personnel, le salarié devra considérer cette contrainte, cet obstacle qu'est la formation comme franchissable tout au long de la formation ou alors il risque, si nous suivons

l'hypothèse de Fenouillet, de se démotiver. Il sera donc très intéressant de vérifier cette hypothèse auprès de salariés qui seraient démotivés lors de la formation (qui l'auraient exprimé en tout cas) et analyser leur propos afin de vérifier si l'origine de leur démotivation ou 'amotivation' vient du fait qu'ils considèrent l'obtention du score de 750 points inatteignable. On pourra peut-être aussi obtenir des réponses tout autres qui pourront venir enrichir nos hypothèses.

L'acceptation de cette contrainte serait donc déterminante dans la motivation en formation et dans le processus d'apprentissage. L'entrée en formation serait-elle pour le salarié un acte d'acceptation à la norme de l'entreprise, le diplôme étant la porte d'entrée à la réussite de son projet individuel ? Selon Deswaene, qui reprend la théorie de Freud, il existe dans notre imaginaire collectif une nécessité de passer par une épreuve pour pouvoir accéder à un autre statut social, à une autre identité sociale (DESWAENE, 2004/3). Y a-t-il un lien entre ce rituel de passage et le concept de motivation en formation ? La formation et l'évaluation ont-elles une utilité sociale et/ou identitaire ?

L'individu, face à cette contrainte de réussite et donc au risque d'échec, mettrait de côté sa liberté de choix. (CARRE, L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation?, 2006). Ainsi, l'apprenant s'engagerait en formation, il accepterait les règles du jeu afin d'obtenir son objet de désir (la validation de sa période d'essai ou le poste de cadre), c'est-à-dire maintenir ou transformer son identité sociale et professionnelle. (KADDOURI, 2009). Dans ce cas, quelle place donner au choix, à la liberté, à l'identité individuelle ? S'agirait-il de placer en avant l'identité collective à l'identité individuelle et donc la remise en cause du concept de désir, de choix de formation de l'apprenant exposés par Philippe Carré ? (CARRE, L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation?, 2006). La liberté de choix de sa formation ne serait-elle pas à l'origine de la motivation en formation ? Ne nous trompons pas, Philippe Carré n'exclue pas la source de la motivation en dehors du choix. Il explique qu'elle favorise la motivation et donc le processus d'apprentissage. On peut ainsi émettre l'hypothèse que le désir de maintien (pour le salarié en période d'essai) ou la transformation identitaire (pour l'aspirant au poste de cadre) serait plus déterminant que la contrainte et donc que le non choix de la formation est moins déterminant que l'objectif individuel d'identité.

Ce qui serait déterminant dans l'engagement en formation c'est ce que celle-ci apporte dans la stratégie identitaire de l'individu. Or l'identité professionnelle recherchée dans notre contexte ici est la préservation de son poste ou l'accès à un autre poste. Quelle

conséquence alors sur soi, sur son identité si l'individu est en situation d'échec ? Doit-il renoncer pour autant à son projet identitaire ?

Dans tous les cas, l'individu est enjoint de se former au TOEIC®. Il n'a donc pas le choix. Il doit se contraindre à l'ordre formel de se former. Et dans ce cas, on parlera davantage d'être formé et non de se former. Puisqu'il s'agit d'une contrainte extérieure, et que l'autodétermination ou le choix n'interviennent nullement, on pourrait en déduire que l'individu paraît peu actif dans sa formation. Le choix n'interviendrait qu'au niveau de son projet identitaire. Il s'engagerait dans la formation uniquement parce qu'au-delà du contenu de formation (l'acquisition de compétences) il s'agit de transformer son statut, son identité. Pour certains salariés, il s'agit de transformer un Contrat à Durée Déterminée en un Contrat à Durée Indéterminée avec tout ce que cela implique sur son intégration dans l'entreprise mais également sur son intégration sociale.

Le salarié accepterait donc de mettre de côté sa liberté de choix et de se soumettre. Il accepterait de façon provisoire, le temps de la formation, d'accepter la contrainte. En tout cas, peut-être s'agit-il de savoir quelle représentation le salarié a de cette contrainte ? Afin de comprendre les mécanismes d'acceptation de la contrainte, nous nous sommes intéressée au concept de domination. Notre argumentation est basée sur les figures de la domination de Daniello Martucelli, sociologue dans la *Revue Française de Sociologie* consultée sur Cairn.info (MARTUCELLI, 2004). Il donne une double définition du concept de domination. Selon lui, « *la domination d'une part, n'est pas seulement une 'forme de subordination de nature personnelle (rapport maître-esclave) mais surtout une série de subordinations impersonnelles à des contraintes systémiques* » (le travail par ex.). D'autre part, elle serait un « *complexe d'associations assurant la formation et la reproduction du consentement des dominés par une série de compromis divers* ». Il montre ainsi l'importance de l'adhésion des individus au contrôle des sociétés modernes. Comment parler d'assujettissement quand chacun est libre de mettre un sens individuel à ce diplôme ? Il ne s'agirait donc plus d'assujettissement à une norme, ni d'intégrer une signification imposée par l'entreprise, comme une forme d'aliénation car le moi n'aurait aucune place mais plutôt d'une forme de consentement à un rituel imposé. L'individu ferait donc l'expérience que Martucelli appelle « *l'injonction à la participation* ». (MARTUCELLI, 2004) Selon les mécanismes de domination de Martucelli, le diplôme serait-il la réalisation de soi ? Par conséquent, cette identité réalisée serait-elle en conformité avec le développement de l'entreprise ? (MARTUCIELLI, 2004). L'entreprise enjoint son salarié en tant qu'acteur de sa vie à devenir

maître de sa formation. En effet, il lui est donné l'opportunité, le choix d'accéder à un poste supérieur mais cette liberté illusoire sous-tend un ordre formel de « *performance et de réussite, d'être à la hauteur* » (MARTUCIELLI, 2004). Autonome et indépendant d'un côté, le salarié obtient totale et apparente liberté de ses décisions, ses actes, ses projets cependant d'un autre côté la conséquence serait l'entière et réelle responsabilité de ses échecs. L'individu, selon les théories de Martucielli concernant les mécanismes de domination, ferait l'expérience de domination appelée « *la dévolution* ». Toute la responsabilité de tout acte serait 'dévolue' sur l'individu seul. L'apport personnel, ou, selon Martucielli, la participation, seraient-ils donc une source de motivation, d'engagement en formation ? L'identité professionnelle s'apparenterait-elle donc à l'identité de l'organisation ? La participation, l'engagement en formation serait alors utile et utilisée pour et par l'entreprise comme une ressource visant le seul développement de l'organisation ? S'agit-il donc d'un projet pour soi ou du projet d'autrui sur soi ? Dans tous les cas, le TOEIC® est un diplôme qui n'aurait donc de signification que par le projet qui en est la cause et non plus l'évaluation des compétences linguistiques visées par les concepteurs du test.

Ainsi ce diplôme aurait des significations diverses mais toutes apparemment concevables selon les théoriciens dont on a repris certains propos ici. L'individu ayant donné du sens à sa formation ou s'étant approprié le sens qu'on lui aurait imposé ou du moins enjoint d'adopter, son désir d'obtenir un statut autre que celui existant serait-il un des motifs d'engagement en formation, une des sources de motivation à se former ? En effet si l'on reprend également les propos de Beillerot, parce qu'il a un objet de désir, l'individu donne du sens à l'épreuve, au rituel imposé par l'entreprise. Or donner du sens à sa formation même si elle a un caractère obligatoire ne serait-il pas un de levier de la motivation ? (BEILLEROT). L'épreuve, le rituel aurait alors autant de significations que d'individus. L'individu donnerait donc un sens à cette formation qui lui serait propre. Il attribuerait le sens qui correspond au désir qu'il aurait d'en faire. Le sens donné s'adapte donc selon chacun, selon le contexte, selon le moment. Le sens du diplôme et de la formation serait-il alors tout à fait relatif ? Par conséquent, peut-on parler de valeur si celle-ci est relative ? Si cette valeur est relative, la motivation l'est elle aussi ?

On a tenté, dans cette partie de répondre à la question de ce qu'était le TOEIC® en tant que tel mais surtout d'en trouver la signification en tant que contrainte et en tant que symbole afin de réfléchir au rôle que ce dernier pourrait avoir, en tant que contrainte sur les mécanismes de motivation du salarié en formation. Le TOEIC®, diplôme et donc objet d'évaluation, de sanction et donc de discrimination (positive ou négative) participe-t-il au développement professionnel de l'individu ? La contrainte de formation est-elle déterminante dans les processus de motivation du salarié ? Quelle influence cela a-t-il sur le processus d'apprentissage ? Y a-t-il apprentissage lors d'une formation dont la motivation n'existe que par son caractère contraint ? Est-il nécessaire d'être motivé pour apprendre ?

Afin de comprendre un peu mieux le cœur de notre objet de recherche nous avons choisi dans la deuxième partie, d'interroger le concept de motivation en formation. Si cette dernière doit être influencée par une contrainte, on pourra émettre alors des hypothèses à partir des recherches menées en pédagogie scolaire, en psychologie sociale, en psychologie du travail. Evidemment, cette partie n'a pas la prétention d'être exhaustive mais nous permet d'orienter des choix de recherche à venir. Nous ferons dans un premier temps une rapide exploration des différentes définitions données par différents domaines des sciences humaines. Nous présenterons dans un deuxième temps deux modèles motivationnels qui nous ont semblé pertinents dans le cadre de notre objet. Ainsi nous pourrions explorer les possibilités d'expliquer les différentes sources et paramètres de la motivation chez l'apprenant. Ensuite, il nous a semblé important de présenter les dix motifs d'engagement en formation proposés par Philippe Carré. Egalement nous ferons une partie dans laquelle nous nous poserons la question de savoir s'il est possible que la motivation soit créée, provoquée dans un contexte contraint ? Cette partie nous permettra également d'entrevoir quelques ressorts de la motivation. Ceci nous permettra alors de voir si cette théorie s'applique dans notre contexte d'étude. Enfin, nous étayerons notre propos par l'apport de Mokhtar Kaddouri sur les concepts d'engagement en formation et de dynamique identitaire. Cette dernière, en effet, pourrait enrichir notre réflexion que nous avons effectuée lors de la première partie consacrée à la question à savoir si la signification, le sens donné au diplôme, sa symbolique pourraient être déterminants ou non pour la motivation, l'engagement de l'apprenant en formation ?

Deuxième partie : LA MOTIVATION : quelques perspectives

Selon Le Grand Robert, en philosophie la motivation est la « *relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient. Exposé des motifs sur lesquels repose une décision* ». En psychologie, il s'agit de « *l'action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale)* ».

2.1. De la philosophie morale à la psychanalyse

Pour la philosophie morale, les actes de l'homme sont motivés par la conformité à l'univers. L'individu participe donc de l'Humanité et pour l'Humanité. Le concept de l'individu n'existe que par sa contribution ou sa conformité à l'Univers qui le régit. Selon l'article de Gaston Richard, il y a donc « *unicité de la motivation qui vise au recouvrement ultime entre vœu du sujet et dessein de la nature.* » (RICHARD)

Arrive la philosophie des Lumières et ainsi le conflit au niveau théologique et philosophique entre le déterminisme et la volonté du sujet, libre. L'existence de l'homme était alors écrite, déterminée. Avec la contribution des philosophes des Lumières, l'homme se libère et devient être de raison et donc capable de choix. Est démontré alors que les motivations ne sont plus seulement gouvernées par une 'force' extérieure mais aussi par l'individu lui-même.

La psychanalyse apporte sa pierre à l'édifice et fait évoluer la notion de motivation. La motivation n'est pas simplement une action, un acte, et donc un mouvement, il s'agit plus d'une attitude psychologique que les psychanalystes ont voulu analyser. Selon les théories de Freud, le Ça est l'endroit qui absorbe les conflits intérieurs de l'individu. La motivation principale, dit Freud, consiste à fuir le déplaisir ; Ainsi pour qu'il y ait satisfaction, il est nécessaire de réduire la tension due à ces conflits. (FREUD, 1920). La question du plaisir serait-elle donc liée à la motivation ? Éprouver du plaisir en apprenant serait alors une source de motivation. La satisfaction dans l'acte d'apprendre revient-elle à dire que l'apprenant cherche à éviter un état d'insatisfaction et donc de déplaisir. Ne pas savoir, ne pas connaître ne satisferait pas et la formation devient alors un moyen de satisfaire ce besoin d'apprendre et donc une source de plaisir. Ces théories philosophiques, psychanalytiques et psychologiques

ont été appliquées au processus d'apprentissage. Nous abordons succinctement les théories constructivistes et socioconstructivistes car elles s'appliquent plus particulièrement au rôle de la motivation dans ce processus.

2.2. L'apport des constructivistes et socioconstructivistes

Selon les socioconstructivistes, pour bien apprendre il faut un médiateur (le formateur par exemple) et surtout ce qui nous intéresse ici, des obstacles franchissables, accessibles qui maintiennent la motivation de l'apprenant. Le moteur de l'apprentissage serait-il donc l'envie de dépasser cet obstacle ? On pourra s'intéresser alors aux apprenants, comme nous l'avons stipulé dans la première partie, qui considèreraient cet obstacle, le TOEIC® comme infranchissable et qui pourrait être la cause de démotivation et donc d'abandon au cours de la formation. Lors du choix des personnes à sonder, il serait sans doute pertinent d'interroger un salarié qui aurait abandonné afin de connaître les causes de son abandon ou de sa démotivation. Toutes ces théories se sont intéressées à l'activation ou à la sollicitation de la motivation par l'enseignant auprès des élèves lors des séances d'apprentissage d'une part et d'autre part au cadre scolaire plus précisément. En effet, le concept de motivation a été peu étudié étant donné le caractère obligatoire de l'enseignement scolaire. La motivation à aller en classe ne se posait donc pas. Dans ce dossier, nous nous intéressons aux adultes. Certes, les salariés de l'entreprise sont également contraints tout comme les élèves dans un cursus scolaire obligatoire à suivre la formation et à obtenir un score au TOEIC ®. De même que pour les élèves, la motivation à aller en formation ne semble pas se poser. Pourquoi (pourquoi) alors, les salariés s'engagent-ils, restent-ils motivés lors cette formation ? La motivation interviendrait donc davantage dans le processus d'apprentissage mais moins dans l'entrée dans l'acte d'apprendre qui serait plus du ressort de l'engagement.

2.3. L'apport de la psychologie du travail.

Selon Roussel, la motivation au travail correspond à un processus qui active, oriente, et aussi maintient le comportement des individus vers la réalisation des objectifs de l'entreprise. (ROUSSEL, 1996, *in* Cours de L3 Formation pour adultes de Jérôme Eneau). Dans cette définition, on se place du côté organisationnel et managérial du concept. Lévy-Leboyer, quant à lui, définit la motivation de l'homme au travail ; il se place donc du point de vue de l'individu et non de l'organisation. Pour lui, il s'agit d'un « *ensemble d'activités*

déployées pour obtenir que nos besoins soient comblés » (LEVY-LEBOYER, 2006, *in* Cours de L3 Formation pour adultes de Jérôme Eneau). La motivation dépend donc à la fois de l'individu et de l'organisation du travail. Certaines personnes seraient motivées par exemple, par ambition ou pour l'image de soi (l'individu), d'autres par l'ambiance de travail ou bien la tâche à accomplir (l'organisation).

C'est ce que les chercheurs dont nous allons présenter certains travaux dans la partie suivante appellent les motifs ou les leviers de la motivation ou de l'engagement en formation. Dans cette partie deux modèles motivationnels seront la base d'hypothèses à vérifier dans notre contexte spécifique. Se vérifient-ils dans un contexte dans lequel la formation serait obligatoire ?

2.4. Deux modèles motivationnels

Ces deux modèles que nous présentons s'inspirent directement du cours de Licence en Sciences de l'Education du CNED écrit par Jérôme Eneau et Hervé Daguet, et plus particulièrement la partie consacrée à la « *motivation pour apprendre* » d'Hervé Daguet.

2.4.1. VIAU : sources et paramètres de la motivation (DAGUET)

Viau (1994) a analysé la motivation selon ses « *sources* » et ses « *conséquences* ». Selon lui, il existe trois sources, ou trois éléments déterminants à la motivation :

1/ **La valeur** que l'apprenant accorde à la formation. Dans notre contexte, il s'agira de vérifier si la formation n'est liée qu'à une performance. La performance étant ici non pas, l'obtention d'un score mais ce que ce score va apporter : la validation de la période d'essai ou l'accès au poste de cadre, ces deux performances étant liées à la carrière professionnelle de l'individu. Ce qui détermine alors selon l'auteur, la motivation de l'apprenant c'est son jugement de l'utilité de la tâche qu'il a à accomplir, ici la tâche à accomplir étant l'obtention du score de 750 points au TOEIC®. Le but de l'apprenant n'est, a priori, ni de nature sociale ni de nature intellectuelle. Il sera intéressant d'interroger un apprenant qui aurait choisi de s'engager dans cette formation sans contrainte de son entreprise. On pourrait alors comparer avec les apprenants qui auront été contraints d'obtenir ce score et de suivre cette formation.

2/ La manière dont l'apprenant va juger **sa compétence** par rapport à l'obstacle qu'il a à franchir. Dans notre contexte, il s'agira d'interroger l'apprenant sur la manière dont il voit la difficulté à obtenir un score de 750 points au TOEIC®.

3/ L'approche de la notion de réussite ou d'échec de l'apprenant. C'est le degré de **contrôle** sur le résultat de la tâche (ici le score au TOEIC®) que l'apprenant a l'impression d'avoir. Il se demandera si le résultat est lié à lui-même ou un élément extérieur.

Selon l'auteur, ce jugement est une des sources de motivation ou de non-motivation. Viau énumère également dans son modèle motivationnel, quatre conséquences liées au concept de motivation. Il s'agit plus précisément d'indicateurs de la motivation de l'apprenant.

1/ **le choix** : selon l'auteur, un apprenant motivé fera le choix d'effectuer les activités. Un apprenant non motivé fera en sorte d'éviter d'effectuer la tâche demandée. C'est ce qu'il appelle les stratégies d'évitement.

2/ **la persévérance** : Selon le temps passé à effectuer une tâche, on pourra en déduire le degré de motivation de l'apprenant.

3/ **L'engagement cognitif** : il s'agit de l'engagement de l'apprenant dans le processus même d'apprentissage, c'est-à-dire de l'engagement dans sa manière d'apprendre.

4/ **La performance** : C'est le résultat 'réel' de l'apprentissage. La performance est-elle liée à un intérêt pour l'activité ? La motivation est-elle liée à la formation elle-même, au TOEIC®, à son objectif d'acquisition de compétences ou liée à une pression extérieure ? La motivation serait-elle alors liée à la récompense qui va suivre : la validation de la période d'essai ou l'accès au poste de cadre ?

Cette idée de performance nous permet d'introduire les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque développées par Vallerand, Blanchard et Thill ainsi que par Deci et Ryan. C'est le modèle de ces derniers que nous développons dans le paragraphe suivant. En effet ce modèle nous a paru intéressant car il traite du choix comme déterminant principal de la motivation. Or dans notre contexte, le choix n'est pas un concept dominant.

2.4.2. DECI ET RYAN : motivation intrinsèque et extrinsèque (DAGUET)

Selon Deci et Ryan, qui ont emprunté le principe du besoin d'autodétermination à Decharms(1968), une personne a besoin : 1/ de se voir comme à l'origine de ses décisions et actions. 2/ de se sentir libre de diriger son comportement. (DAGUET). Leur modèle se présente comme suit.

Plus l'apprenant a le sentiment d'être libre et à l'origine de sa formation, plus sa motivation sera liée à l'intérêt qu'il a pour la formation. A l'inverse, si l'apprenant ne se considère pas du tout libre et s'il n'a aucun contrôle sur le résultat, il sera « *amotivé* » (DAGUET).

Entre les deux, c'est ce que les auteurs appellent la motivation extrinsèque. Ils la définissent comme la motivation liée à des facteurs externes comme l'obligation, dans notre contexte, de travailler et donc de valider leur période d'essai. Pour ce qui est des salariés qui

aspirent à un poste plus élevé, leur motivation serait, pour eux, liée à un sentiment de valorisation de soi par la récompense d'un poste.

La valorisation est un concept qui sera également intéressant de creuser dans l'étude des leviers de la motivation ou dans les motifs d'engagement en formation et de la construction identitaire de l'individu. En effet, dans le terme de valorisation on retrouve la notion de valeur que nous avons abordée dans la première partie.

2.5. LES LEVIERS DE LA MOTIVATION : Est-ce possible d'intervenir auprès de l'apprenant adulte lorsque celui-ci est contraint de se former ?

Pour le contexte qui nous intéresse il s'agira de s'intéresser aux motifs des apprenants. Il s'agirait a priori de motifs extrinsèques, étant donné le caractère contraint de la formation. Intéressons-nous tout d'abord à la notion d'apprenance de Philippe Carré

Qu'est-ce que l'apprenance ? Selon Philippe Carré, *'l'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conative, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.'* (CARRE, L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation?, 2006)

*Pour développer la motivation à l'apprenance, il propose d'intervenir sur quatre leviers : inscrire les apprentissages dans un projet stimulant ; développer le sentiment d'efficacité à apprendre ; mettre en œuvre une **pédagogie du choix de sa formation** et de son parcours ; prendre un **plaisir direct** à se former.'* (CARRE, L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation?, 2006)

P. Carré propose donc quatre leviers afin de générer la motivation chez l'adulte à apprendre. Notons en passant que Philippe Carré utilise le verbe développer et intervenir ou encore stimuler, ce qui sous-entendrait que la motivation à l'apprenance n'aurait aucune cause intrinsèque. Philippe Carré mettrait-il de côté la motivation intrinsèque ? En fait, il explique que l'on peut intervenir seulement sur la motivation extrinsèque et qu'intervenir sur la motivation intrinsèque n'a pas lieu d'être, en tout cas qu'une influence sur celle-ci serait impossible de par sa nature interne à l'individu.

« *Inscrire les apprentissages dans un projet stimulant* »

Mais il s'agit là de proposer également à l'apprenant des apprentissages tout au long de sa vie et peut-être plus précisément de sa carrière ici. Ce qui pose la question : apprenons-nous pour évoluer professionnellement seulement ? Notre motif n'est-il que vocationnel ? Cependant le projet défini par le seul employeur est-il suffisant ? Ne s'agit-il pas en fait d'un projet choisi par l'apprenant adulte ? En effet, ne serait-ce pas un obstacle à la motivation que de proposer un projet à l'apprenant ? Tout cela pourra en effet dépendre non seulement de la représentation que l'individu en formation a de l'apprentissage en fonction de son vécu, de son ressenti des apprentissages. (cf. la théorie de la répétition de Freud (FREUD, 1920)). Le projet ne devrait-il pas être développé en coopération, selon un

contrat entre le salarié, l'employeur et l'organisme de formation ? Ce qui rejoint le troisième point consacré à la notion de choix.. (cf.Labelle 1996, *In cours Métiers de la formation des adultes*, Chap. 3 Formation tout au long de la vie, Eneau, J.)

« Développer le sentiment d'efficacité à apprendre » :

Si nous nous plaçons du point de vue du praticien, s'agissant d'un sentiment, comment peut-on évaluer l'efficacité ressentie par l'apprenant ? Il s'agirait donc ,dans l'évaluation du dispositif, non plus d'évaluer l'efficacité comme la somme de savoirs acquis durant la formation mais le ressenti que l'apprenant a eu sur cette formation en terme d'efficacité. Je reprends ici les dires de Philippe Carré lors du Colloque International de l'OCE de 2012 lors duquel il explique qu'aujourd'hui en effet le flou de la profession est l'évaluation des situations d'apprentissage. S'agit-il d'évaluer la satisfaction du 'client' ou les savoirs acquis par celui-ci ? Pour notre problématique, le sentiment d'efficacité lors d'une formation obligatoire est-elle source de motivation ?

« Mettre en œuvre une pédagogie du choix de sa formation et de son parcours » :

On voit ici la notion de choix et donc de liberté mais également de pédagogie du choix. D'où finalement peut-être le rôle changeant du pédagogue. Il n'agirait plus seulement pendant la formation mais bien avant dans la construction de la formation et du parcours de l'apprenant et même aujourd'hui dans une optique de 'formation tout au long de la vie', proposer ce qu'on pourrait appeler un 'service après-vente'. La formation n'aurait donc plus un caractère ponctuel mais l'apprenant serait considéré dans son projet professionnel global et donc son identité. Cela reviendrait-il à dire que le choix du TOEIC® n'est pas déterminant car ce qui compte serait son parcours global et son projet global identitaire qui serait beaucoup plus déterminant dans sa motivation à apprendre. Cela revient-il à dire que l'apprenant devrait prendre conscience de son projet professionnel global pour d'une part accepter une contrainte extérieure et d'autre part maintenir sa motivation tout au long de son parcours malgré que celui-ci ressemble à un « *parcours du combattant* » (cf.annexe 2).

Nous verrons dans la partie suivante que les recherches aujourd'hui ont glissé de la notion de motivation, à la notion d'engagement en formation Celles-ci étudient davantage les motifs d'engagement et d'investissement de l'individu en formation

« Prendre un plaisir direct à se former »

Prendre : là il est clair que cette action est de la responsabilité de l'apprenant selon Philippe Carré. Il s'agit ici de 'prendre' et donc saisir. L'auteur reprend ici l'origine du mot apprendre. L'apprenant n'est donc plus en situation de 'recevoir'. L'auteur explique que la formation sera 'efficiente' si l'adulte sort de sa représentation initiale de l'apprentissage. L'auteur considère que l'apprentissage sera efficient à partir du moment où l'apprenant sera actif dans sa formation. Ajoutons à cette recette le plaisir et selon Philippe Carré, l'apprentissage sera optimal car ces éléments sont sources de motivation.

Quelle conséquence sur les apprenants qui ne prennent pas plaisir à se former en général ou qui sont comme dans le contexte ici contraints de suivre une formation pour, soit conserver leur emploi soit pour obtenir un poste supérieur ? On s'intéressera lors des entretiens avec les salariés à la notion de plaisir en formation malgré le caractère obligatoire de la formation. Philippe Carré énumère dix motifs d'engagement de l'individu en formation. L'adulte s'investit, est actif dans sa formation selon des motifs propres. C'est ce que nous proposons de présenter dans la partie suivante.

2.6. LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION : Le modèle de Philippe CARRÉ

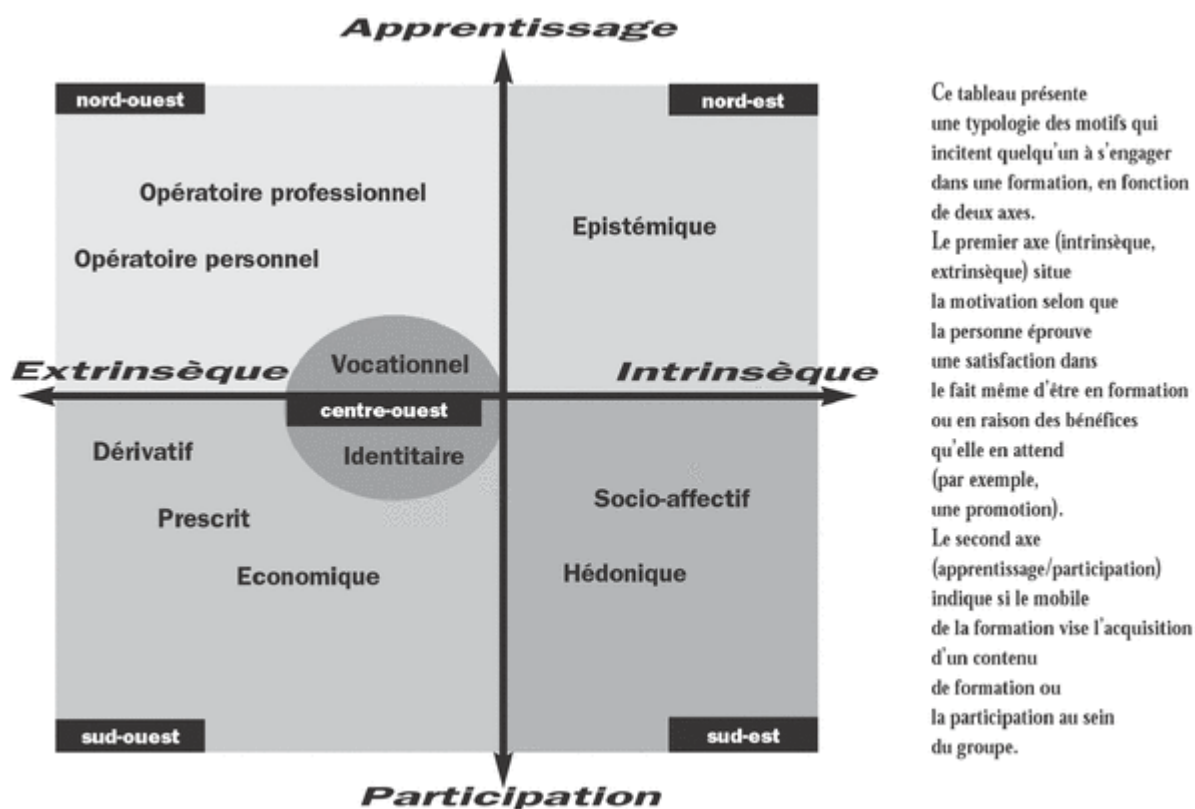


Figure 1 : Les 10 motifs d'engagement en formation

Source : http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html#1

2.6.1. Les motifs intrinsèques

Ils sont au nombre de trois.

Le motif épistémique : l'apprenant trouve sa motivation dans le plaisir d'apprendre. Ce sont les contenus de formation qui l'intéressent.

Le motif socio-affectif : ce qui intéresse l'apprenant qui entre en formation ce sont les contacts avec d'autres personnes, l'intégration à un groupe. Malgré le caractère obligatoire de la formation au TOEIC®, l'auteur reprend une notion que nous avons abordé précédemment qui est la volonté d'intégration de l'apprenant. Seuls des entretiens futurs avec les salariés pourront nous apporter quelques éléments de réponse afin de savoir si finalement

l'engagement dans une formation n'a pas une origine intrinsèque et donc dans ce cas, le salarié voit-il la formation comme une contrainte, finalement ?

Le motif hédonique : ce n'est pas le contenu de formation qui l'intéresse mais d'être en formation. Tous les éléments matériels, pratiques, environnementaux liés au domaine de la formation sont à l'origine de la participation à celle-ci. Dans ce cas, le choix de la formation par lui-même ou une tierce personne importe peu. C'est le fait d'être 'en formation' qui lui importe. Nous pouvons faire le même commentaire que précédemment. La question du choix de la formation ne se poserait donc pas dans ce cas. La contrainte extérieure n'aurait-elle aucun lien avec le fait que la motivation soit intrinsèque ou extrinsèque ?

2.6.2. Les motifs extrinsèques

Motif économique : La participation à la formation tient dans l'intérêt qu'a l'apprenant à se former pour son avenir. Dans le contexte de ce dossier, cela reviendrait à dire, que la formation suivie et l'obtention du score de 750 points au TOEIC®, n'aurait de valeur que parce qu'il permettrait au salarié de conserver son emploi et donc son salaire ou accéder à un poste de cadre pour gagner davantage. Il sera intéressant de s'intéresser au bénéfice que les salariés pensent tirer de leur formation au TOEIC®. Cela nous permettrait peut-être de voir si ce motif est récurrent ou non.

Motif prescrit : Ce motif semble être le plus évident dans notre étude. En effet, dans ce cas l'apprenant s'engage dans la formation parce qu'on lui a enjoint de le faire ou tout du moins 'conseiller'. Selon Hervé Daguët, il peut aussi s'agir « *d'un désir de se conformer à une demande sociale* ». L'auteur explique que dans ce cas, la formation est perçue comme une obligation. Ce qui semble en effet le cas ici. L'intégration sociale serait-elle perçue par le salarié comme une pression extérieure et malgré que l'entreprise ne lui ait pas dit explicitement que cette formation était obligatoire, celui-ci le ressentirait comme tel ?

Motif dérivatif : Le désir d'entrée en formation ne vient que du fait que l'apprenant peut s'éloigner de son activité qu'il perçoit alors comme contraignante. Ce motif ne semble que peu probable dans notre cas puisque, justement la formation est elle-même contraignante ! Il ne s'agit que d'un a priori qui reste à confirmer.

Motif opératoire professionnel : Il s'agit pour l'apprenant d'acquérir des compétences. Ici le choix du contenu de formation étant contraint, est-il possible que le salarié soit motivé par l'acquisition de nouvelles compétences ? La formation au TOEIC® va-t-elle effectivement permettre d'acquérir des compétences dont il aura besoin dans son activité professionnelle ?

Motif opératoire personnel : La volonté de suivre une formation revient dans ce cas à se former pour acquérir des compétences dont l'apprenant se servira dans sa vie personnelle, c'est-à-dire en dehors de la sphère professionnelle.

Motif vocationnel : C'est l'un des motifs qui semble le plus à même d'expliquer l'engagement en formation des salariés que nous souhaitons observer. Ce motif consiste à participer à une formation parce que celle-ci permet à l'apprenant de préserver son emploi, de faire reconnaître ses compétences et ses aptitudes au poste. Le salarié s'engagerait dans cette formation afin de rester en poste ou d'accéder à un autre emploi.

Motif identitaire : Nous reprendrons les propos d'Hervé Daguet car ils sont très explicites puis nous tenterons d'émettre des hypothèses en fonction du cas que nous étudions dans le présent dossier. Hervé Daguet explique que « *ce motif est centré sur l'image de soi et la reconnaissance de l'environnement [...]. Il s'agit pour l'apprenant d'acquérir des compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaire à une transformation de ses caractéristiques identitaires grâce au maintien ou à la transformation du statut social, professionnel, familial, de la fonction ou du niveau de qualification. Pour certains, la formation est perçue comme « le moyen d'intégration absolu »* ». (DAGUET)

Cela reprend les hypothèses que nous avons émises dans la première partie qui traitait de la signification du TOEIC®. Selon Philippe Carré, repris par Hervé Daguet, ce motif trouve son origine dans la volonté de l'apprenant à changer totalement ou partiellement son identité. Dans notre cas, que souhaiterait changer le salarié ? Est-ce son identité professionnelle ? Son identité sociale ? Le caractère obligatoire de la formation est-il déterminant dans l'engagement en formation lorsque le motif premier est la volonté de changement identitaire ?

Il nous a donc semblé important de s'intéresser plus particulièrement à cette notion d'identité dans les motifs d'engagement en formation. C'est pourquoi nous expliquerons dans

la partie suivante la théorie des dynamismes identitaires et leurs rôles dans l'engagement de l'adulte en formation.

2.7. DE L'ENGAGEMENT EN FORMATION Á LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

En effet, la question se pose plus particulièrement pour la formation d'adultes. L'expérience d'un adulte n'est pas ce qu'il a fait mais ce qu'il est à un moment donné. Il est donc logique de se poser la question de l'identité des adultes en formation. Mokhtar Kaddouri préfère la notion de dynamisme identitaire (KADDOURI M. , 2010) car il s'agit (comme la formation est transformation) d'un processus et non d'un état. Et si c'est un état il s'agit non seulement d'un état actuel mais aussi en devenir. Nous utiliserons donc le terme de dynamisme identitaire par souci de clarté et par fidélité aux propos de Mokhtar Kaddouri. Je tenterai donc de reprendre la thèse du Professeur Kaddouri et de l'appliquer au contexte qui nous concerne pour ce dossier. Je tenterai également de répondre à la question que Philippe Carré a également posée : Pourquoi apprendre ? Plus particulièrement ici : Pourquoi (ou pour quoi) s'engager en formation ? Tenter de répondre à cette question revient à répondre à la question de la motivation de départ. Nous verrons que la notion de motivation n'est plus centrale mais qu'il s'agit bien, selon Mokhtar Kaddouri, des modes d'engagement en formation qui sont à questionner et non plus de la motivation. Il explique les différents modes d'engagement en formation de l'engagement au désengagement. Qu'est-ce qui détermine l'engagement ou le non engagement du salarié ? Selon Mokhtar Kaddouri cela est en rapport avec les dynamismes identitaires en jeu chez l'adulte. Il sera donc intéressant de s'intéresser à différents profils d'apprenant. Certains sont engagés, d'autres seraient peut-être indifférents etc. Expliquons d'abord la thèse de Mokhtar Kaddouri concernant les dynamiques identitaires d'engagement. (KADDOURI, 2009) Il expose tout d'abord la complexité identitaire par la multitude de composantes qui définit l'identité d'un individu.

Les composantes temporelles.

Il s'agit des identités héritées, actuelles ou visées. Il faut se poser la question des relations qui peuvent exister entre elles.

Les composantes spatiales.

Il s'agit du nombre d'engagement et d'investissement dans différents champs de pratiques. On pourra alors parler d'un soi familial, d'un soi en formation, d'un soi au travail,

même d'un soi politique. Il y a donc différentes dimensions spatiales de l'identité qui entrent en relation et même parfois en conflit lors de la formation.

Les composantes relationnelles.

Il s'agit là de notre relation à autrui. En effet, l'individu a un projet identitaire pour lui mais l'autre a également un projet identitaire sur lui. L'acte de former est aussi avoir un projet identitaire sur l'autre mais ce dernier a également un projet identitaire sur lui-même. Il s'agit alors de se poser la question de la cohérence, de l'adéquation entre ces deux projets identitaires.

Mokhtar Kaddouri étudie ensuite les interactions entre ces différentes composantes. Si on prend le cas de la situation de travail ou de formation, les deux identités peuvent être en conflit ou en tension. Dans ce cas, quelle partie sera activée par rapport à l'autre ? Quelle stratégie, l'individu va-t-il mettre en place pour réduire les tensions identitaires. La stratégie adoptée va, selon Mokhtar Kaddouri, influencer sur le rapport du sujet à la formation.

Il en ressort quelques types de dynamiques identitaires.

- 1- *L'entretien* : L'individu est satisfait de son identité actuelle et souhaite donc le rester.
- 2- *La préservation*. La continuité positive est tributaire d'un autre pour maintenir cette identité.
- 3- *La transformation* : il y a insatisfaction du soi.
- 4- *La confirmation* : l'individu est satisfait par son identité mais l'identité acquise n'est pas reconnue par l'autre 'représentatif'.
- 5- *La reconstruction* : Il s'agit d'un soi marginalisé et la reconstruction doit se faire par un changement. Il y a donc une blessure identitaire.
- 6- *La redéfinition de soi* : Toute la structure identitaire de l'individu est détruite, son entière identité est à reconstruire.

Si on émet l'hypothèse que : 1/ la formation a une double fonction : c'est un outil qui permet d'acquérir des compétences et également un outil qui a une fonction identitaire. L'entreprise, par exemple, dans son plan de formation indique les personnes qu'elle souhaite avoir au sein de son organisation, une façon d'être dans une situation organisationnelle et donc il s'agit bien pour la formation d'avoir une finalité identitaire. 2/ la formation serait un

lieu de transaction identitaire. (Ce qui reprend les thèses sur la signification du diplôme que nous avons développées précédemment).

Mokhtar Kaddouri utilise la conjugaison du verbe 'former'. Ce verbe a en effet deux formes. L'une est transitive (former) et l'autre pronominale (se former). Former revient donc à avoir un projet pour la personne en formation. L'entreprise qui envoie quelqu'un en formation a donc un projet de soi pour autrui. Se former c'est le projet de soi pour soi : acquérir des compétences et un projet identitaire. La cohérence ou la non-cohérence de ces deux projets aura donc une influence sur l'engagement ou le non engagement en formation. Ainsi s'il y a cohérence en termes d'engagement il y a donc co-investissement. La volonté de l'employeur et du salarié se complètent. S'il y a incohérence entre les deux alors il y aura résistance, hostilité et désinvestissement par rapport à la formation. L'entreprise veut faire acquérir des compétences mais au-delà de cela elle souhaite un projet identitaire auquel le formé n'adhère pas. Le conflit est évident. De ces arguments, Mokhtar Kaddouri a repéré 5 modes d'engagement en formation.

L'engagement en formation en tant que tel.

L'engagement autonome : Dans ce cas, il y a incompatibilité entre le projet de formation pour soi et le projet d'autrui (l'entreprise) sur soi. L'apprenant financera, trouvera les moyens de s'engager lui-même, 'clandestinement.

L'engagement soutenu : Dans ce cas, les 2 projets concordent. Il y a donc cohérence avec le projet identitaire de l'employeur sur le salarié.

Le désengagement en formation.

Une fois engagé à l'intérieur de la formation, le formé se rend compte que les deux fonctions de la formation (professionnalisante et identitaire) ne lui correspondent pas. Les formateurs et le contenu de la formation bousculent son identité et donc se désengage soit par un abandon, un désengagement affectif ou encore un désengagement collectif et conflictuel pendant la formation (mobiliser les autres pour changer le programme de formation par exemple.)

L'ambivalence.

Le formé est tantôt à l'intérieur, tantôt à l'extérieur de la formation. Il est tantôt dans l'engagement tantôt dans le désengagement selon qu'il se rapproche ou non de son

identité actuelle ou visée par la formation, selon si la formation coïncide avec le projet d'identité ou pas du 'formé'.

L'indifférence.

Le formé n'est pas contre la formation en tant que telle mais celle-ci n'a pas de place dans sa stratégie identitaire. Il a d'autres moyens pour construire ou maintenir son identité.

L'hostilité.

Avant même de rentrer en formation, le formé est contre car derrière l'offre de formation il entrevoit la 'conversion identitaire recherchée par l'employeur'. Il montre donc dès le départ de l'hostilité pour la formation.

Etant donné le caractère contraint de la formation dans notre cas ici, il sera intéressant d'interroger les formés afin de connaître ou d'observer les différents modes d'engagement en formation (abandon, désengagement etc...). Peut-être alors pourrions nous identifier ce qui détermine leur motif d'engagement dans une formation contrainte c'est-à-dire l'imposition du projet identitaire de l'employeur pour le salarié. Il s'agira donc de vérifier si le projet de formation (le TOEIC®), le projet de l'employeur pour le salarié et le projet du salarié coïncident.

Maintenant que la phase d'exploration théorique est cadrée, il s'agit maintenant de confronter ces données théoriques au terrain. Il faut vérifier les hypothèses.

Il faut donc préparer et mettre à l'épreuve une méthodologie adaptée au contexte. Cette méthodologie ne sera mise à l'œuvre qu'en 2^{ème} année de Master pour la rédaction de mon mémoire.

Troisième Partie : ÉLÉMENTS DE MÉTHODE DE RECHERCHE

On peut se poser la question de savoir quels motifs ont les salariés à poursuivre cette formation et à obtenir le score tant convoité au TOEIC®. En effet, s'engagent-ils dans cette formation qualifiante pour des raisons économiques, vocationnelles, identitaires ?

Mon hypothèse est que la formation au TOEIC® est apparemment une coquille vide, un rituel qui a perdu son sens (cf. annexe 2) et qui n'a qu'un rôle utilitaire. L'évaluation sert donc non pas à apprendre mais à obtenir quelque chose d'autre. La notion d'apprenance n'aurait donc pas sa place dans ce contexte. La formation n'est qu'utilitaire. Comment construire une identité en formation lorsque celle-ci a un motif utilitaire et non pas professionnalisant ou formatif, voire transformateur ? La transformation viendrait-elle après ? C'est l'engagement qui transforme ou la formation elle-même ? L'hypothèse serait que c'est l'engagement qui compte ici et non le contenu de la formation. Ce serait donc le rapport du formé avec le contenu de la formation dans sa dynamique identitaire. Plus précisément, le formé choisira (consciemment ou non) de s'engager ou non en formation selon sa stratégie identitaire. Ce qui importe pour l'employeur c'est l'engagement en formation (cf. Propos du DRH : ce test, permet de mesurer la ténacité et la motivation du salarié, il s'agit d'un parcours du combattant). On apprend du fait d'être allé en formation mais pas par la formation elle-même. Quel est alors la valeur, le sens du savoir transmis lors de cette formation ? Il serait utilitaire et non formatif. Si on va plus loin alors quel sens donner à la formation en général ?

Afin de tenter d'explorer les représentations des salariés lors de leur formation voici quelques éléments que je souhaite mettre en œuvre pour vérifier les hypothèses expliquées plus haut.

3.1. Plan de recherche

Nous avons choisi le plan de recherche suivant :

L'enquête cas témoin

Ce type d'enquête permet de comparer des individus qui ont ou n'ont pas la condition étudiée mais qui par ailleurs ont en commun d'autres caractéristiques principales.

Nous avons trois possibilités :

1/ comparer un groupe d'individus qui ont choisi de suivre la formation (groupe-témoin) et un groupe d'individus qui n'ont pas choisi de suivre cette formation (groupe-cas).

Il s'agira de regarder si la notion de contrainte est un facteur déterminant dans la motivation en formation. D'autre part tous les participants auront le même statut au sein de la même entreprise, feront tous partie du même groupe de formation.

2/ comparer un groupe d'individus qui ont échoué (groupe-cas) avec un groupe d'individus qui a réussi (groupe-témoin).

Il s'agira donc de comprendre qu'est-ce qui a pu déterminer la réussite ou l'échec. Tous auront été enjoins de suivre leur formation par l'entreprise. Tous les participants auront tous par ailleurs le même projet professionnel : la validation de leur période d'essai d'un côté et de l'autre ceux qui souhaitent devenir cadre au sein de l'entreprise et tous auront donc la même contrainte de formation.

3/ comparer un groupe d'individus qui aura abandonné (groupe-cas) et un groupe qui n'aura pas abandonné (groupe-témoin).

Il s'agira dans ce cas de comprendre en quoi ces deux groupes se distinguent et ce qui a déterminé l'abandon ou le non engagement en formation et en déduire peut-être ce qui dans la contrainte a déterminé leur abandon ou la perte de motivation. A l'inverse comprendre qu'est ce qui dans la contrainte les a poussé à continuer et à aller au bout.

Les conditions de l'entretien

L'entretien est prévu sur le lieu de formation et d'examen. Selon le choix des groupes-cas et des groupes-témoins, l'entretien se déroulera soit au début, soit à la fin de la formation. Et durera environ dix minutes.

3.2. Le recueil des données

Dans ce dossier, ne sont reportées que quelques citations de l'entretien avec le Directeur des Ressources Humaines de l'entreprise et en annexe de simples notes retranscrites de cet entretien. En effet, le but de cet entretien était d'informer l'employeur de notre volonté d'interviewer certains employés volontaires et de présenter notre projet de recherche.

Nos recherches n'étaient alors qu'à leurs balbutiements d'où le peu de données exploitables et la non retranscription de cet entretien. Celui-ci n'a donc aucune valeur scientifique. Par contre il nous a permis d'élargir nos recherches et notre réflexion pendant l'écriture de ce dossier. Afin que nos recherches acquièrent une dimension plus scientifique il est donc nécessaire d'élaborer une méthode de recherche, nous avons donc choisi de mener des entretiens face à face avec les salariés volontaires qui auront à suivre, ou suivi cette formation.

Deux techniques qualitatives s'offrent à nous :

1/ **L'entretien semi-directif** qui porterait sur les thèmes suivants :

Choix de la formation, l'engagement, le TOEIC® (sa représentation). Cette technique permettrait d'approfondir les représentations des salariés quant à la notion d'engagement et de contrainte. La limite de cet entretien est qu'il y a un risque à ce que les salariés soient influencés dans leur réponse par la notion de contrainte et qu'elle n'apparaisse pas spontanément.

2/ La deuxième solution serait alors **l'entretien non directif** qui porterait sur un seul thème : la place du TOEIC® dans leur carrière professionnelle afin qu'ils aient toute liberté dans leur réponse. Le caractère exploratoire de cet entretien permettra d'étayer les thèmes sous-jacents et peut-être découvrir d'autres questions sans pour autant influencer les participants. Ce type d'entretien permet également de diminuer les interactions entre interviewers et interviewés qui pourraient biaiser la validité des réponses.

3.3. Perspectives de recherche.

A la suite de ces entretiens, la mise en œuvre qui semble judicieuse serait de s'intéresser aux concepts qui auront eu une occurrence élevée notamment les occurrences sur les origines des motivations en formation, également sur les éléments déterminants de la contrainte dans l'engagement en formation.

Il me semble également intéressant de donner un feedback aux participants car comme dit précédemment, il ne s'agit que d'une phase exploratoire et ce retour sur leur entretien en groupe pourrait permettre un approfondissement de certaines représentations par l'interaction entre eux. Il s'agira ensuite de vérifier et contrôler si ces réponses et donc les conclusions que nous aurons tirées de ces entretiens sont également valables pour d'autres groupes d'individus. A ce stade, nous choisirons plutôt un entretien directif ou un questionnaire sous une forme standardisée.

CONCLUSION

Nos premières recherches sont très théoriques et méritent d'être confrontées au terrain. En effet, elles ont permis de développer des hypothèses basées sur des lectures et un entretien (résumé et non retranscrit) du Directeur des Ressources Humaines de l'entreprise.

Ces recherches nous ont donc permis de réfléchir de façon théorique à ce qui pouvaient motiver les salariés dans une formation contrainte. Ce qui apparaît lors de nos recherches c'est le concept de domination et ses mécanismes. En effet, nous avons appris que l'individu accepte la contrainte, il consent à accepter la contrainte de sa hiérarchie. C'est ce concept que nous souhaiterions développer à l'avenir afin de nous intéresser au lien qu'il y a entre le salarié et cette formation obligatoire, décidée par son employeur. Quel type d'engagement en formation peut être attendu d'un salarié lorsque celle-ci n'est pas choisie ?

Il aura manqué à ce dossier un lien indéniable avec le terrain. Nous sommes convaincue que des entretiens avec ces salariés qui appartiennent à un contexte si particulier auraient permis d'infirmer ou confirmer ces hypothèses mais peut-être de soulever d'autres questions qui nous auraient permis de développer d'autres aspects de la motivation et de l'engagement en formation. Nous souhaitons également travailler sur le rôle de la formation sur l'individu adulte dans sa stratégie identitaire. Cette stratégie serait, selon certains chercheurs, un des motifs d'entrée et d'engagement en formation. Malgré tout, le concept de motivation est vaste et mérite d'y consacrer encore du temps de lecture et de recherche afin d'affiner notre travail exploratoire de première année.

Bibliographie

BEILLEROT. (1996).

CARRE, P. (2006). L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation? Université Paris X: CREF.

CARRE, P. (2012). Colloque International de l'OCE. *Vers de nouvelles façons de développer les compétences tout au long de la vie*. Université du Québec, Montréal.

DAGUET, H. (s.d.). La motivation pour apprendre. *Cours de L3 CNED Adultes en formation*. CNED.

DESWAENE, B. (2004/3). La contrainte de l'excellence: le diplôme comme objet fétiche d'une sanction masochistement consentie. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, pp. 63-68.

ETS Global. (s.d.). *LE TEST TOEIC® LISTENING AND READING*. Consulté le AOUT 12, 2013, sur ETS GLOBAL: <http://www.etsglobal.org/Fr/Fre/Tests-et-preparation/Les-tests-TOEIC/Le-test-TOEIC-Listening-and-Reading>

FENOUILLET, F. (2011, Janvier). La place du concept de motivation en formation pour adultes. *SAVOIRS*.

FREUD, S. (1920). *Au delà du principe de plaisir*, Traduction de l'Allemand par le Dr. S. Jankélévitch en 1920.

Guy, K. (2009). *Psychologie du travail*. Que sais-je?

KADDOURI. (2009).

KADDOURI, M. (2010). Engagement en formation et dynamiques identitaires. *Les rendez-vous des acteurs de la formation, de l'insertion, de l'accompagnement*. Université de Nancy.

KARNAS, G. (2009). *Psychologie du travail*. Que sais-je?

LEVY-LEBOYER, C. (2006). *La motivation au travail, modèles et stratégies in*. Paris: Organisation Editions.

MARTUCELLI, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, vol. 45, n°3, pp. 469-497.

RICHARD, G. (s.d.). *MOTIVATION*. Consulté le Juillet 11, 2013, sur Encyclopædia Universalis: <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.unr-runn.fr/encyclopedie/motivation/>

ROUSSEL, P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Paris: Economica.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire. Pédagogie en développement, problématiques et recherches*. Bruxelles: De Boeck Université.

Sitographie

Philippe CARRÉ, « Pourquoi nous formons-nous? », Sciences Humaines [en ligne], consulté le 20 Août 2013. URL : http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html#1

Gaston RICHARD, Baldine SAINT GIRONS, « **MOTIVATION** », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 juillet 2013. URL : <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.unr-runn.fr/encyclopedie/motivation/>

Le Grand Robert de La Langue Française [en ligne], « **MOTIVATION** », consulté le 20 Juin 2013. URL : <http://gr.bvdep.com.ezproxy.unr-runn.fr/>

ANNEXES

Annexe 1 :

« Tout savoir sur le test d'anglais TOEIC Listening and Reading », URL :
etsglobal.org

Annexe 2 :

Résumé de l'entretien avec le Directeur des Ressources Humaines de l'entreprise du
05 avril 2013

ANNEXE 1



L'entreprise

- L'entreprise
- Qui sommes-nous ?
- Responsabilité sociale
- Notre histoire
- Mission d'ETS
- L'équipe dirigeante
- Notre réseau de partenaires
- Actualités
- FAQ
- Carrières
- Nous contacter

L'entreprise

ETS Global, filiale à 100% d'ETS. Chaque année, ETS développe, administre et corrige plus de 50 millions de tests dans le monde.

Tests et préparation

- Les tests TOEIC
 - Le test TOEIC Listening and Reading
 - Les tests TOEIC Speaking and Writing
 - Le test TOEIC Bridge
 - Préparer les tests TOEIC
 - Exemples de test
 - Ateliers Propell Workshop TOEIC
- Le test TFI
 - Le test TFI pour la naturalisation
 - Analyse des scores
 - Préparer le test TFI
 - Exemple de test TFI
- Les tests TOEFL
 - Le test TOEFL iBT
 - Le test TOEFL ITP
 - Les tests TOEFL Junior
 - Préparer les tests TOEFL
 - Exemples de tests
 - Atelier Propell Workshop TOEFL iBT
- Renforcement des compétences
 - EDO – English Discoveries Online
 - SpeakingPal
 - Criterion
- Autres tests ETS
 - Le test GRE
 - PPI

Tous les outils de préparation recommandés par ETS Global

Ouvrages, préparation en ligne...

Tests et préparation

ETS adhère aux normes de qualité et d'équité les plus exigeantes. Nous consacrons beaucoup de temps et de ressources à vérifier chaque test et chaque question de test afin de nous assurer que chacun d'entre eux respecte les strictes directives que nous nous sommes



imposées en matière d'équité.

Je m'inscris maintenant!

Recherche

Le centre de recherche d'ETS

Psychométrie

Conception des tests

CECRL

Recherche

Les travaux de recherche menés par ETS sont au cœur de notre mission. En effet, ils contribuent à donner un accès à un enseignement équitable et de qualité pour les apprenants du monde entier.

Nos clients

Institutions académiques

Les tests TOEFL

Les tests TOEIC

Le test TFI

Entreprises

Les tests TOEIC

Le test TFI

Écoles de langues

Les tests TOEIC et TFI

Le test TOEFL Junior

Gouvernements

Les tests TOEIC

Les tests TOEFL

Le test TFI

Particuliers

Les tests TOEIC

Exemples de réussite

Le test TOEIC pour le recrutement

Le test TOEIC pour la formation

Le test TOEIC pour l'avancement professionnel

Le test TOEIC pour le placement en entreprise

Le test TOEIC pour le placement à l'université

Nos clients

La maîtrise de la langue anglaise est aujourd'hui vitale pour communiquer. Les institutions académiques, entreprises, écoles de langues, Etats et particuliers doivent pouvoir compter sur des certifications justes et valides pour évaluer ces compétences et atteindre leurs objectifs.

[Accueil](#) > [Tests et préparation](#) > [Les tests TOEIC](#) > **Le test TOEIC Listening and Reading**

Les tests TOEIC

Le test TOEIC Listening and Reading

Analyse des scores

Les tests TOEIC Speaking and Writing

Analyse des scores

Le test TOEIC Bridge

Analyse des scores

Préparer les tests TOEIC

Exemples de test

Ateliers Propell Workshop TOEIC

Le test TFI

Le test TFI pour la naturalisation

Analyse des scores

Préparer le test TFI

Exemple de test TFI

Les tests TOEFL

Le test TOEFL iBT

Le test TOEFL ITP

Analyse des scores

Les tests TOEFL Junior

Analyse des scores

Préparer les tests TOEFL

Exemples de tests

Atelier Propell Workshop TOEFL iBT

Renforcement des compétences

EDO – English Discoveries Online

SpeakingPal

Criterion

Autres tests ETS

Le test GRE

PPI



La certification de référence pour évaluer les compétences en anglais en entreprise

Avec 7 millions de candidats chaque année, le test d'anglais *TOEIC*® Listening and Reading est la référence de l'évaluation des compétences de compréhension écrite et orale en anglais utilisé dans un contexte professionnel pour les niveaux intermédiaire à avancé ([CECRL A1 à C1](#)).

Contenu du test

C'est un test QCM (questionnaire à choix multiples) administré sur papier. Il y a deux sections chronométrées de 100 questions chacune.

Section I : compréhension orale	Section II : compréhension écrite
Les candidats écoutent différentes questions et courtes conversations enregistrées en anglais, puis répondent à des questions sur ce qu'ils ont entendu.	Les candidats lisent différents documents, puis répondent à des questions sur ce qu'ils ont lu.
Partie 1 : question sur des descriptions d'images Partie 2 : écoute de questions-réponses (conversations courtes) Partie 3 : écoute de dialogues (conversations longues) Partie 4 : écoute de courts exposés/ annonces orales	Partie 5 : phrases à compléter Partie 6 : textes à compléter Partie 7 : lecture de plusieurs contenus rédigés

Durée du test

Le test dure environ 2 heures et demie, réparties comme suit :

45 minutes pour la Section I

75 minutes pour la Section II

environ 30 minutes avant le début du test pour répondre à des questions d'ordre administratif

Valoriser ses compétences en anglais auprès des employeurs

La certification *TOEIC* Listening and Reading fait office de référence commune pour évaluer et comparer les compétences linguistiques en entreprise des personnes dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. [En savoir plus](#)

Contenu du test

C'est un test QCM (questionnaire à choix multiples) administré sur papier. Il y a deux sections chronométrées de 100 questions chacune.

Section I : compréhension orale	Section II : compréhension écrite
Les candidats écoutent différentes questions et courtes conversations enregistrées en anglais, puis répondent à des questions sur ce qu'ils ont entendu.	Les candidats lisent différents documents, puis répondent à des questions sur ce qu'ils ont lu.
Partie 1 : question sur des descriptions d'images Partie 2 : écoute de questions-réponses (conversations courtes) Partie 3 : écoute de dialogues (conversations longues) Partie 4 : écoute de courts exposés/ annonces orales	Partie 5 : phrases à compléter Partie 6 : textes à compléter Partie 7 : lecture de plusieurs contenus rédigés

Durée du test

Le test dure environ 2 heures et demie, réparties comme suit :

45 minutes pour la Section I

75 minutes pour la Section II

environ 30 minutes avant le début du test pour répondre à des questions d'ordre administratif

Valoriser ses compétences en anglais auprès des employeurs

La certification *TOEIC* Listening and Reading fait office de référence commune pour évaluer et comparer les compétences linguistiques en entreprise des personnes dont la langue maternelle n'est pas l'anglais.

Les compétences de compréhension orale sont essentielles pour la communication en face à face, les réunions, les vidéoconférences, les podcasts et les conversations téléphoniques entre collègues et avec les clients

Les compétences de compréhension écrite sont nécessaires pour les e-mails, les rapports, les newsletters et toute autre forme de correspondance professionnelle courante.

Le contenu du test s'appuie sur des tâches du monde réel et fournit des informations qui permettent :

[aux entreprises](#) de recruter, former et promouvoir les candidats et les employés avec les compétences adéquates

[aux institutions académiques](#) d'aider leurs étudiants à entrer sur le marché du travail

[aux écoles de langues](#) d'apporter une valeur ajoutée à leur programme de formation et motiver leurs apprenants

[aux particuliers](#) de mettre en valeur leurs compétences en langue anglaise sur leur CV

Lorsque le candidat passe le test *TOEIC* Listening and Reading en même temps que le test [TOEIC® Speaking and Writing](#), les scores du test *TOEIC* représentent une évaluation précise de sa maîtrise des quatre compétences en langue anglaise.

[Fermer](#)

14.06.13 / Le test TOEIC : un outil d'évaluation du niveau d'anglais dans la fonction publique

Dans le monde entier, les postes de fonctionnaires font rêver les demandeurs d'emploi en raison du statut professionnel garanti et de la variété d'offres disponibles. Les candidats à la fonction pu...

13.06.13 / Un programme TOEIC à disposition des passagers de la compagnie aérienne All Nippon Airways

IIBC, the Institute for International Business Communication, au Japon a récemment collaboré avec All Nippon Airways (ANA) afin de proposer des cours d'anglais aux passagers de cette compagnie aéri...

Plus d'actualités



Toutes les inscriptions se font sur notre boutique en ligne.

Toutes les dates et centres de test ici!

Nouveau !



Découvrez le TOEIC® Official Learning and Preparation Course

Voir la démo

[NOUS CONTACTER](#)

[FAQ](#)

[CARRIÈRES](#)

[INFORMATIONS LÉGALES](#)

[PLAN DU SITE](#)

www.ets.org

Copyright © 2012 par ETS Global, tous droits réservés

V7.2.0

ANNEXE 2

ENTRETIEN AVEC LE DRH DE L'ENTREPRISE

Date : 05 Avril 2013

Participants : Le D.R.H. et moi-même.

Rappel : il ne s'agit pas d'une retranscription mais d'un résumé de mes notes prises lors de cet entretien.

Sont surlignés les notions et propos en rapport avec mon objet de recherche.

J'explique la raison de ma demande d'entrevue, présente mon projet et lui expose ma demande de sonder les salariés en formation TOEIC®.

Le DRH commence par me présenter l'entreprise :

Il s'agit d'une entreprise familiale, une P.M.E. allemande implantée en France qui a racheté une entreprise française. Le site dont il s'occupe est situé au Mans. Il est spécialisé dans l'assemblage et l'amélioration de la production.

Nous abordons la formation des salariés et spécifiquement la formation de certains salariés au TOEIC®.

Le D.R.H. explique qu'il y a deux types de salariés qui entrent en formation.

Les premiers doivent passer le TOEIC® afin de valider leur période d'essai dans l'entreprise en tant que cadre. Il s'agit d'atteindre le seuil minimal de 750 points sur 990.

Les seconds souhaitant devenir cadre doivent passer un diplôme de niveau V, rédiger un mémoire, atteindre le seuil minimal de 750 points au TOEIC®. Ce dernier étant une condition *sine qua non* pour accéder au statut de cadre. La formation dure deux ans. Ces salariés n'ont pas d'aménagement d'emploi du temps et doivent travailler en dehors du temps de travail.

Je l'interroge alors sur les raisons d'avoir choisi le TOEIC® comme condition.

Il explique qu'il s'agit d'un choix historique, que « c'est comme ça » que cela date des choix de l'entreprise précédente qui a été rachetée. Ils ont gardé la même politique de recrutement et de promotion des cadres. Il dit : « sa remise en cause est donc difficile ».

Il explique que pour les salariés qui souhaitent devenir cadre, il s'agit d'évaluer 'la « force de travail », « la motivation du salarié », Qu'il s'agit « d'une remise à neuf ». Il s'agit d'un « parcours du combattant ». Qu'il faut du « mordant », la fibre pour le poste ; Il s'agit de vérifier l'autonomie car ils doivent travailler pendant deux ans en dehors du temps de travail. « L'investissement humain est donc conséquent ». Le TOEIC® n'est « qu'un choix historique, ça a toujours été comme ça ».

Il s'agit également de voir si le salarié a l'esprit « entrepreneur », s'il s'agit d'une « personne d'action ».

Il explique alors qu'il demandera aux salariés en formation ou qui ont suivi cette formation s'ils souhaitent être sondés. Qu'il n'y avait pas de problème pour lui.

Enfin nous avons pris congé.