

**DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE ET ENGAGEMENT EN FORMATION DES
ADULTES DANS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**
**CAREER DEVELOPMENT AND ENGAGEMENT IN ADULT EDUCATION IN
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

Efua Irène AMENYAH SARR

Université Gaston Berger, Saint-Louis, Sénégal

efuairene@gmail.com

Résumé : Dans les établissements d'enseignement supérieur publiques ou privées, de nombreux adultes s'engagent en formation en poursuivant des buts avec la perspective de se développer au plan professionnel. Est-ce à dire que le premier diplôme ou le premier emploi occupé ou en cours ne répond plus aux aspirations, aux attentes visées en obtenant le diplôme ou en entrant en fonction ? La présente recherche vise à déterminer le lien qui existe entre l'engagement en formation et le développement professionnel. La recherche est de type quantitatif et a ciblé 177 apprenants adultes en formation dans des différentes établissements d'enseignement supérieur. Les résultats ont montré que les apprenants, hommes et femmes, ont déjà un premier diplôme avant de s'engager de nouveau en formation en poursuivant un diplôme plus élevé. Parmi eux, 38,9% n'ont jamais travaillé, alors que les autres ont déjà exercé un métier parfois deux. Il ressort que les adultes visent un meilleur emploi, une nouvelle hiérarchie ou l'approfondissement des connaissances avec des buts personnels très élevés dans la perspective de mieux se réaliser professionnellement à travers la carrière en cours ou de nouvelles carrières visées.

Mots clés : Apprenants adultes - Développement de carrière - Engagement en formation - Etablissement d'enseignement supérieur.

Summary: In public or private higher education institutions, many adults engage in training by pursuing goals with the prospect of professional development. Does this mean that the first diploma or the first job held or in progress no longer meets the aspirations, the expectations targeted by obtaining the diploma or by taking up his duties? The purpose of this research is to determine the link between training engagement and professional development. The research is quantitative in nature and targeted 177 adult learners in training in different higher education institutions. The results showed that learners, both men and women, already have a first degree before re-engaging in training by pursuing a higher degree. Of these, 38.9% have never worked, while the others have already worked in a sometimes two occupations. It appears that adults aim for a better job, a new hierarchy or the deepening of knowledge with very high personal goals with the prospect of achieving themselves better professionally through the current career or new targeted careers.

Keywords: Adult learners - Career development - Engagement in learning - Higher education institutions.

Introduction

Le changement le plus important dans le paysage de l'éducation, ces dernières années, est le nombre de plus en plus croissant d'adultes qui s'engagent en formation avec des motifs différents (Carré, 1998) et des buts personnels divers à réaliser (Ainley, 2004; Bourgeois, 2009; Bourdon, 2010). L'importance du nombre des adultes engagés en formation a pour conséquence directe l'accroissement des établissements d'enseignement supérieur autant dans le public que dans le privé avec une multiplicité de programmes et aussi de filières au sein desquels les adultes s'engagent en vue de se développer professionnellement et de s'épanouir dans et par le travail.

Les différentes recherches des dernières années ont montré que le développement professionnel est une étape nécessaire mais non suffisante à l'épanouissement personnel car chaque personne doit trouver à travers, entre autres aspects, une activité professionnelle, une satisfaction, un bien-être à assumer le travail. C'est dire que le travail ou l'emploi exercé doit permettre à la personne de se réaliser sur tous les plans de son développement humain. Pour que cela soit possible, il est indispensable que la personne exerce le travail qui lui correspond et qui lui permette de réaliser une découverte quotidienne de ses propres capacités et de sa personnalité. Bezanson et Renald (2004) conçoivent, à cet effet, qu'il s'agit du développement de la carrière en ce sens qu'il repose sur la notion de "personne active" car il s'agit d'amener, d'encourager les gens à identifier leur apport à la société dont ils font partie et le rôle qu'ils veulent y jouer en utilisant la forme d'intelligence qui les caractérise. En clair, il s'agit de la primauté des intérêts personnels que les uns et les autres poursuivent en formation sous la forme des motifs d'engagement et/ou de buts à réaliser.

Ainsi, l'objectif visé est de déterminer si l'engagement en formation dans les établissements d'enseignement supérieur influence le développement de carrière des adultes qui y deviennent des apprenants dans la perspective de se réaliser en se développant par l'entremise de la carrière.

Dans le présent article, nous allons, dans un premier temps, présenter le contexte puis le cadre de référence théorique de la recherche. Ensuite, nous allons mettre l'accent sur la démarche méthodologique qui va s'ouvrir sur la réalisation de l'analyse des données en insistant sur trois (3) aspects essentiels et en y incluant la discussion des résultats avant de finir par la conclusion.

1. Contexte

Dans les programmes et les formations de l'enseignement supérieur qui reçoivent les adultes en reprise d'études, plusieurs adultes qui s'y engagent, disposent déjà d'un premier ou des diplômes académiques et/ou professionnels (Villemagne, 2011, Amenyah, 2019). Carré (2001) et Bourgeois (2006) soulignent qu'entre les motifs de participation et d'apprentissage de l'axe orthogonal d'une part, et les motifs extrinsèques et intrinsèques de l'axe des abscisses d'autre part, les adultes qui s'engagent en formation, poursuivent des buts, suivent des cours et réalisent des enseignements en choisissant les programmes ou les diplômes suivant des motifs personnels visés et sont en quête de développement, d'épanouissement ou de satisfaction dans leur activité professionnelle.

Au Sénégal, dans les établissements d'enseignement supérieur du public et du privé, situés à travers l'ensemble des régions que compte le pays, ils sont de plus en plus

nombreux à s'engager ou à reprendre des études. Cependant, la ville de Dakar concentre le fort taux dans le public et dans le privé. A ce jour, le pays compte des universités publiques, des établissements nationaux d'enseignement supérieur et des instituts privés d'enseignement supérieur. Les caractéristiques de ces adultes montrent qu'ils sont déjà en activité tout en poursuivant des études.

2. Cadre de référence théorique

Le cadre de référence théorique repose sur les différents concepts. Il inclut l'engagement en formation des adultes comprenant les motifs et les buts poursuivis et le développement de carrière.

2.1. Engagement en formation des adultes

Les récentes recherches en motivation ont montré que l'engagement en formation des adultes s'appuie sur la motivation extrinsèque ou l'instrumentalité perçue (Feather, 1995; Lens, 2001). Selon le paradigme de l'Expectancy-Value, les sujets s'engagent en formation parce qu'ils ont perçu la valeur de la tâche et ils croient pouvoir la réussir (Feather, 1992; Eccles and Wigfield, 2000, 2002). Phalet et ses collègues (2004) ont indiqué dans leurs travaux qu'une distinction claire de la perception de l'instrumentalité de la formation en faveur des buts poursuivis détermine ou motive davantage l'engagement. L'instrumentalité perçue, une dimension de la composante valeur démontre que les sujets adultes qui s'engagent en formation comptent utiliser les bénéfices attendus ou les gains escomptés de la formation pour investir leurs activités en cours ou à venir (Simons and al., 2000; Pintrich and Schunk, 2002).

2.1.1. Motifs d'engagement en formation

Dans ses travaux, Carré (1998, 2001) a montré que les motifs pour lesquels les adultes s'engagent en formation ou reprennent des études dans l'enseignement supérieur se situent sur deux axes orthogonaux. L'axe horizontal se situe entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque alors que l'axe vertical se place entre l'apprentissage et la participation montrant ainsi la nature des différents types de motifs visés en formation et qui se répartissent entre les quadrants. En somme, l'auteur a identifié dix (10) motifs à travers lesquels les adultes s'engagent en formation. Il a répertorié pour l'orientation intrinsèque trois (3) motifs, à savoir : épistémique, socio-affectif, hédonique et pour l'orientation extrinsèque sept (7) motifs. Il s'agit de motifs opératoire personnel, opératoire professionnel, vocationnel, identitaire, dérivatif, prescrit et économique (Carré, 1998). Par ailleurs, Comings (2007) et Amenyah et al. (2010) notent que les adultes qui reprennent des études ou apprennent dans les classes du supérieur ou non, décident par eux-mêmes de participer aux programmes de formation. En fait, ils s'abstraient de l'obligation de formation imposée aux enfants en âge scolaire pour réaliser une scolarité de base. Toutefois, la croissance du nombre des adultes qui s'engagent a pour corolaire une multitude d'établissements d'enseignement supérieur dont la finalité est de permettre à ceux-ci de mener à bien leur plan de formation.

2.1.2. Buts poursuivis en formation

Pour s'engager en formation, les adultes poursuivent essentiellement deux types de buts : des buts intrinsèques et des buts extrinsèques (Carver and Scheier, 1998). Comme l'a montré Carré (1998) en identifiant les motifs, les adultes poursuivent en formation plus de buts extrinsèques que de buts intrinsèques parce que les buts extrinsèques ont des rapports plutôt directs avec, entre autres, l'activité professionnelle et l'image de soi. Ainsi, lorsque les adultes ont de la volonté d'apprendre en raison de la confiance en leurs capacités d'apprentissages et d'une attente des résultats, ils sont essentiellement motivés parce qu'ils poursuivent des buts extrinsèques et ils cherchent à les réaliser ou à les atteindre. Dans leur recherche, Hassi et Storti (2008) ont montré que les adultes en formation développent des comportements attendus vers les buts qu'ils cherchent à réaliser puisque lesdits buts pourront les aider à se développer dans leur carrière en cours et à s'épanouir.

Pour les professionnels qui cherchent un nouvel emploi, qui veulent changer de fonction ou qui veulent faire carrière dans un domaine personnel, le recours à la formation paraît être déterminant dans le but de les aider à trouver des opportunités qui répondent à leurs attentes. Et à propos de la réalisation des buts, Husman et Lens (1999) notent que si la perspective temporelle des buts est courte, les adultes sont plus motivés et s'engagent en vue de l'atteinte des buts visées mais lorsque la perspective temporelle des buts est longue, ils sont moins motivés et s'engagent moins. En fait, nombre d'adultes en formation visent des buts extrinsèques qui ont des perspectives temporelles courtes et c'est cela qui les déterminent dans le choix de se former en vue d'une nouvelle carrière.

Ainsi, lorsque les adultes s'engagent en formation, ils font le choix d'apprendre, de persévérer dans les apprentissages et ils adoptent le comportement conséquent, surtout lorsque les apprentissages évoluent dans le sens du développement de la carrière. Les adultes qui perçoivent l'instrumentalité de la formation en s'y engageant, font non seulement le choix de se développer professionnellement mais aussi de s'épanouir personnellement par l'exercice du métier qui leur conviendrait le mieux.

2.2. Développement de carrière

Les apprenants adultes ne veulent plus poursuivre leur métier ou ne veulent plus se contenter de leur diplôme (Amenyah, 2019). Ils sont très nombreux à ne plus croire ni en leur emploi, ni en leur diplôme. Ils trouvent qu'ils sont à la limite des connaissances précédemment acquises et ainsi ils se lancent dans de nouvelles formations dans la perspective de se développer autrement.

Le développement de carrière ou professionnel fait partie intégrante du développement personnel de chaque sujet. Ils s'imbriquent et s'influencent mutuellement (Cattanor, 2005 ; Bourgeois, 2006). Le travail faisant partie intégrante de la vie de la personne, le développement et l'épanouissement professionnels sont une étape indispensable au développement personnel dans sa globalité. Ainsi, lorsque l'adulte s'engage en formation, il vise autant un développement et un épanouissement à travers les motifs et les buts personnels poursuivis. En réalité au cours de la vie, les besoins personnels évoluent, le statut change et les perspectives s'étendent et s'épanouissent (Amenyah, 2019). Concernant les adultes en formation, Gartner (2005) souligne que les adultes perçoivent les coûts et les bénéfices desdites formations dans

lesquelles ils s'engagent et ils choisissent alors de persévérer parce qu'elle va contribuer à l'amélioration de leurs activités présentes ou futures.

En somme, si l'engagement en formation des adultes dans les établissements d'enseignement supérieur vise le développement de carrière, qui sont les adultes qui s'y engagent, quels sont les motifs et/ou les buts poursuivis en vue du développement de carrière. Pour cerner cette acception, nous allons retenir la méthodologie suivante à utiliser.

3. Méthodologie

La présente recherche a utilisé une approche méthodologique de type purement quantitatif et en utilisant quelques questions ouvertes. Elle est axée sur un questionnaire qui a permis de collecter les données auprès des adultes inscrits dans différents programmes de formation principalement dans des établissements d'enseignement supérieur. La collecte a inclus des adultes en formation de l'École Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés (ENTSS), l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD), l'Institut Mariste d'Enseignement Supérieur (IMES) de l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest (UCAO) et d'autres établissements. En fait, pour la formation à l'ENSETP et à l'ENTSS, les adultes apprenants sont admis à l'issue d'un concours d'entrée et à la fin de la formation, ils sont automatiquement intégrés et si possible reclassés au niveau de la fonction publique où ils peuvent faire carrière et progresser selon de nouveaux échelons.

Les établissements d'enseignement supérieur ciblés forment au diplôme supérieur académique ou professionnel. Au niveau de l'ENTSS, les adultes préparent le diplôme supérieur de Conseiller en Travail social et à l'ENSETP, ils préparent le Certificat d'Aptitudes à l'exercice d'une Fonction type, quant à l'IMES et l'autre établissement, ils s'engagent, soit pour la Licence, soit pour le Master.

Le questionnaire comprend outre les questions relatives à l'identification des adultes apprenants, des questions dont les principaux axes ont combiné des questions ouvertes et des questions fermées. Elles ont visé les motifs d'engagement en formation, les perceptions concernant les attentes personnelles par rapport aux types de formation poursuivis et les perspectives futures liées au développement de la carrière professionnelle.

Le tableau ci-après présente les participants à l'enquête selon les établissements de provenance.

Tableau 1: Répartition des adultes selon les établissements d'enseignement supérieur (EES)

Établissements	Effectif		Total	Pourcentage
	Hommes	Femmes		
Etablissement 1	34	14	48	27,12%
Etablissement 2	41	53	94	53,11%
Etablissement 3	10	4	14	7,91%
Etablissement 4	15	6	21	11,86%
Total	100	77	177	100%

Source : Données d'enquête de terrain, 2011-2012

Les données ont été collectées entre décembre 2011 et mai 2012. Au total, 177 apprenants adultes ont participé à la recherche en répondant au questionnaire. Il s'agit des effectifs totaux des adultes apprenants inscrits dans les différents programmes et filières de formation.

4. Résultats

L'analyse des données qui caractérisent la population cible de la recherche, présente dans un premier temps le profil des adultes en formation dans les établissements d'enseignement supérieur. Ensuite, elle met l'accent sur la situation professionnelle et le premier diplôme à l'emploi des adultes et en dernier point, la perspective de développement de carrière par les adultes.

4.1. Profil des adultes en formation

Les données collectées montrent que les adultes qui fréquentent les établissements d'enseignement supérieur se présentent suivant le tableau 2 suivant.

Tableau 2: Répartition des adultes apprenants selon le sexe, l'âge et la situation matrimoniale

Variable	Caractéristique	Effectif	Pourcentage (%)
Sexe	Féminin	77	43,5%
	Masculin	100	56,5%
Âge	] > 30 ans [	44	24,9%
	[30 - 40 ans [	63	35,6%
	[40 - 50 ans [	62	35,0%
	[50 - 60 ans [	8	4,5%
Situation matrimoniale	Célibataire	75	42,4%
	Marié.e	96	54,2%
	Autres	6	3,4%
Total		177	100%

Source : Données d'enquête de terrain, 2011-2012

Le profil des adultes en formation montre que les hommes représentent 56,5% et les femmes, 43,5%, indiquant une présence relativement élevée des hommes. A propos de l'âge, la moyenne d'âge est d'environ 36 ans dont le minimum est de 21 ans et le

maximum, 58 ans alors que l'âge de la retraite est de 60 ans. Les adultes qui se situent dans les intervalles de [30 à 40 ans[et [40 à 50 ans[sont respectivement de 35,6% et de 35,0%. Par ailleurs, les adultes qui se situent entre [50 à 60 ans], ne représentent que 4,5%. Concernant la situation matrimoniale, 42,4% sont des célibataires ; 54,2% sont mariés, et les autres à savoir les divorcés et les veufs représentent 3,4%.

Il ressort des données que les adultes qui s'engagent en formation sont des hommes et des femmes dont l'âge moyen est d'environ 36 ans. Ils relèvent plus de l'intervalle d'âge de [30 à 40 ans[et de [40 à 50 ans[dont le cumul est 70,6%. Il s'agit de l'âge où l'adulte professionnel est non seulement en pleine activité mais aussi, il a besoin de se développer et de s'épanouir par le travail.

4.2. Situation professionnelle des adultes en formation

Les données du tableau qui suivent, mettent l'accent sur la situation professionnelle des adultes en formation. Elles indiquent l'ancienneté professionnelle, les types de diplômes obtenus et le premier emploi exercé en s'engageant en formation pour ainsi poursuivre un nouveau diplôme élevé.

Tableau 3 : Répartition des adultes selon l'ancienneté professionnelle et le premier emploi

Variable	Caractéristique	Effectif	Pourcentage (%)
Ancienneté professionnelle	Aucun	64	36,2%
	[< à 10 ans [	34	19,2%
	[10 à 20 ans [	62	35,0%
	[20 à 30 ans [	17	9,6%
Diplôme académique	Baccalauréat	124	70,6%
	Licence	13	7,3%
	Maîtrise	20	11,3%
	Master	11	6,2%
	DEA	9	5,1%
Diplôme professionnel	BTS/DTS/DUT	9	5,1%
	CAP/CAEP	20	11,3%
	CAE-CEM	16	9,0%
	CAEM/CAES	12	6,8%
	DETS	40	22,6%
	Autres	80	45,2%
Premier emploi	Aucun	69	39,0%
	Enseignant	63	35,6%
	Travailleur social	26	14,7%
	Autres emplois	19	10,7%
Total		177	100%

Source : Données d'enquête de terrain, 2011-2012

L'ancienneté professionnelle se situe entre 0 et 30 ans, c'est-à-dire des adultes qui n'ont aucune expérience et qui continuent à se former. 19,2% ont une ancienneté inférieure ou égale à 10 années, 35,0% ont une expérience comprise entre 10 et 20 années. Enfin, 9,6% présentent une ancienneté comprise entre 20 et 30 années de pratique professionnelle. Il ressort que l'engagement en formation ne dépend aucunement de l'ancienneté professionnelle mais des buts visés pour la formation et un choix important pour les formations à réaliser, quel que soit l'ancienneté ou le premier diplôme.

Il est important de relever que le diplôme au premier emploi peut être de deux (2) catégories : le diplôme académique et/ou le diplôme professionnel qui sont généralement combinés. Il ressort des données la présence de la majorité des diplômes académiques à l'exception du doctorat et des différents types de diplômes professionnels concernant les métiers exercés avant la formation.

A propos des diplômes académiques, 70,6% des adultes sont titulaires du Baccalauréat, le premier diplôme qui permet d'accéder aux études supérieures. 7,3% des adultes ont obtenu la Licence ; 11,3% la Maîtrise ; 6,2% le Master et 5,1% le Diplôme d'études approfondies (DEA). Notons que la plupart des concours est organisée pour le Baccalauréat, communément appelé Cycle B. Ainsi, dès l'obtention du baccalauréat, le premier réflexe est de passer les concours afin de s'insérer. Notons que plus nous montons dans les cycles d'études au supérieur, les effectifs des titulaires des diplômes académiques universitaires diminuent. Enfin, il est important de noter que la Licence qui couronne la fin du premier cycle à l'université maintient également dans les fonctions de Cycle B.

Concernant le premier diplôme professionnel obtenu avant de s'engager en formation, 5,1% sont titulaires soit d'un BTS (Brevet de Technicien supérieur), soit d'un DTS (Diplôme de Technicien supérieur) ou d'un DUT (Diplôme universitaire de Technologie) qui nécessite deux (2) années de formation et qui est délivré après un cursus professionnel ou technique. Viennent ensuite les adultes titulaires de CAP (Certificat d'Aptitudes pédagogiques) ou de CAEP (Certificat d'Aptitudes à l'enseignement primaire) qui représentent 11,3%. Puis, 9,0% adultes qui ont obtenu le CAE-CEM (Certificat d'Aptitudes à l'Enseignement dans le cycle d'enseignement moyen), et 6,8% le CAEM (Certificat d'aptitudes à l'enseignement moyen) ou le CAES (Certificat d'Aptitudes à l'Enseignement secondaire). Il s'agit de deux (2) diplômes professionnels à l'enseignement qui se préparent après la Maîtrise ou le Master. Aussi, 22,6% des adultes ont obtenu le DETS (Diplôme d'Etat du Travailleur social) et enfin, 45,2% des adultes qui ont obtenu tous autres diplômes professionnels.

La caractéristique commune aux diplômes détenus par les adultes montre que la majorité des diplômes professionnels ne permettent d'accéder qu'aux fonctions qui relèvent de la Catégorie B, à l'exception des diplômes académiques de Maîtrise, Master et DEA qui permettent d'être admis à la Catégorie A. Par ailleurs, notons que pour maximiser leur chance de devenir candidat à un concours de Cycle B, certains adultes n'hésitent pas à présenter le diplôme de Baccalauréat, même s'ils ont obtenu la Licence ou autre dans le but d'obtenir une insertion par le premier emploi.

Concernant le premier emploi, les données montrent que 39,0% des adultes en formation n'ont pas exercé de premier emploi. 35,6% sont des enseignants et 14,7% sont des travailleurs sociaux. Et la catégorie "autres emplois" exercée par les adultes

concernant les profils suivants : Animatrice de projet, Chargé de coopération, Chef de projet, Conseiller en communication, Juriste, Monitrice rurale, etc. Il s'agit généralement des emplois qui sont exercés par défaut car ils permettent d'avoir une indépendance économique et financière que la famille ne peut pas continuer à assurer autant pour le jeune garçon que pour la jeune fille qui vient d'obtenir son baccalauréat et pour qui ces emplois permettent d'aller plus tard vers l'emploi rêvé.

4.3. Perspectives de développement de carrières

Il ressort des résultats que 61,0% des adultes apprenants qui s'engagent en formation exercent un premier emploi alors que 39,0% continuent de s'engager en formation sans avoir exercé un premier emploi. Parmi les adultes, 70,6% n'ont que le baccalauréat comme diplôme académique et, en plus, un diplôme professionnel d'au moins deux (2) années de formation qui ne permettent que l'exercice des fonctions de la Catégorie B. Ainsi, la palette des premiers emplois exercés est très étendue car ils vont dans tous les sens et concernent presque tous les domaines et secteurs d'activités, et le premier emploi exercé est celui de la fonction enseignante (35,6%) suivi du travail social (14,7%).

Les données montrent que, outre le baccalauréat, les premiers diplômes obtenus à la fin d'un parcours académique dans les établissements d'enseignement supérieur ne servent ni à progresser, ni à avancer dans l'exercice ou la pratique d'une fonction car pour passer d'une catégorie à une autre, il faut relever le niveau de diplôme obtenu de façon à ce qu'il corresponde aux exigences de la catégorie visée. Du coup, les diplômes obtenus paraissent insuffisants et ne permettent plus de poursuivre une fonction pérenne et prometteuse.

Les adultes apprenants, qui font aujourd'hui le choix de s'engager en formation, sont certains d'être en mesure de réaliser le choix du métier professionnel de leur choix et d'avoir l'opportunité de se développer au plan professionnel. Ainsi, pour les adultes apprenants, le premier important objectif lorsqu'ils s'engagent en formation est le développement de carrière, c'est-à-dire de changer d'institution tout en changeant de poste ou de fonction, et le second important objectif est relatif à l'amélioration de leur image de soi, du fait que le nouveau diplôme obtenu s'ouvre sur un nouvel emploi qui à son tour ouvre sur de nouvelles perspectives.

Un autre aspect important issu des résultats concerne les différents changements qui sont observés pour l'emploi, l'institution et la fonction. Parmi les adultes apprenants, 26,6% et 29,9% ont déjà changé d'emploi, d'institution et/ou de fonction avant de s'engager en formation pour obtenir le diplôme requis. Toutefois, et selon la majorité, c'est-à-dire les 73,4% et les 70,1%, il faut obtenir le diplôme requis avant de changer d'emploi, d'institution et/ou de fonction. Il résulte que s'engager en formation pour les adultes apprenants signifie des changements qui doit s'articuler avec des changements dans l'emploi, l'institution et la fonction car tout adulte qui se retrouve engagé en formation est en quête d'un développement dans le cadre de l'exercice d'une carrière professionnelle.

5. Discussion

Identifier la relation entre le développement de carrière et l'engagement en formation des adultes dans les établissements d'enseignement supérieur, revient à s'interroger sur la dynamique qui relie les deux concepts. En se référant aux récentes recherches (Bourgeois, 2006, Carré, 1998, 2001), l'engagement en formation des adultes revêt plusieurs caractéristiques et il met l'accent sur de différentes composantes telles que l'instrumentalité perçue (Husman et Lens, 1999, Lens, 2001) ; le coût perçu en formation (Amenyah et al., 2010) et les coûts et bénéfices Gartner (2005).

Les données ont montré que les hommes représentent 56,5% et les femmes 43,5%. Parmi les adultes engagés en formation dans les établissements d'enseignement supérieur, 42,4% sont des célibataires et 54,2% sont des mariés. L'âge moyen est de 36 ans et le minimum est de 21 ans et le maximum 58 ans. Les adultes en formation présentent un profil qui prend en compte l'intervalle d'âge le plus étendu, du fait qu'il est possible à tout un chacun de reprendre les études (Amenyah, 2019 ; Bourgeois, 2009 ; Carré, 2001).

« Approfondir les connaissances » ; « acquérir des compétences » ; « améliorer mon niveau de formation » ; « changer de métier » ; « essayer autre chose » ; « avancer en hiérarchie ». Les attentes sont différentes d'un adulte à un autre et tous s'engagent en formation après un premier diplôme, voire même un premier emploi qui est exercé pendant des années. Mais un diplôme ou un emploi qui ne répond plus aux aspirations personnelles et professionnelles. En ce sens, les données ont révélé que 26,6% ont déjà changé d'emploi et 29,9% ont changé d'institution ou de fonction avant de s'engager en formation alors que 73,4% et 90,1% attendent d'obtenir le diplôme requis. Dans l'un ou l'autre cas, les adultes en formation visent tous de changer d'emploi, d'institution et/ou de fonction puisqu'ils ne se retrouvent plus dans l'activité professionnelle exercée.

Le travail faisant partie intégrante de la vie de la personne, le développement et l'épanouissement professionnels sont une étape indispensable au développement de la personne dans sa globalité. L'engagement en formation a certes, une influence sur le développement de carrière des adultes car ils (re-)deviennent des "apprenants" qui visent d'acquérir de nouvelles connaissances nécessaires devant permettre la transition vers un nouvel emploi, un redéploiement ou un reclassement.

Selon, Hassi et Storti (2008), les adultes qui s'engagent en formation, développent des comportements attendus vers les buts qu'ils cherchent à réaliser puisque lesdits buts les aident à se développer dans leur carrière en cours et à s'épanouir. Pour Feather (1992, 1995) ; Eccles et Wigfield (2000, 2002), les adultes qui s'engagent en formation améliorent également leur image de soi à travers l'importance qu'ils attribuent aux formations dans lesquelles ils se retrouvent. Ceci leur permet de se revaloriser à travers le nouvel emploi et de réduire les conflits identitaires aux-quels ils sont ou restent confrontés à travers l'exercice du métier par défaut (Bourgeois, 2009).

Conclusion

De plus en plus, la carrière est devenue compétitive et elle fait référence à des standards élevés à travers les différentes catégories socioprofessionnelles qui les composent. A cet effet, les diplômes universitaires ou du supérieur, généraux ou

professionnels se montrent insuffisants et pas assez compétitifs pour un développement de carrière professionnelle. Le passage d'une catégorie à une autre, même s'il est permis, c'est-à-dire accessible à tous les employés sans distinction aucune, requiert des exigences et des conditionnalités que des adultes doivent respecter en postulant ou en étant acceptés sous réserve de disposer du diplôme requis pour le poste ou la fonction.

Ainsi, l'avancement, la promotion, la professionnalisation sont devenus le maître mot qui fait entrer dans la compétition pour des postes élevés dans la hiérarchie des catégories et qui doivent permettre à l'adulte de se réaliser professionnellement dans et par la carrière.

Se développer dans et par la carrière est possible à condition de disposer des connaissances, des savoirs et des compétences de plus en plus élaborés à travers les formations dispensées puisque le développement qui favorise la professionnalisation ne peut se réaliser que si les adultes sont capables de se construire à partir des acquisitions réalisées à travers l'interaction entre les savoirs et le contexte professionnel dans lequel ils exercent et à partir duquel ils sont capables d'évoluer.

Enfin, s'engager dans des formations pour des adultes s'avère être un bénéfice qui permet non seulement l'investissement des gains perçus pour l'activité exercée (Amenyah et al, 2010 ; Bourgeois, 2009) mais aussi la valorisation de l'image de soi (Amenyah, 2019 ; Carré, 2001). Par conséquent, il revient ces adultes (39,0%) qui n'exercent aucun premier emploi de chercher à s'insérer professionnellement afin que les acquisitions et apprentissages réalisés ne soient utilisés.

Références bibliographiques

- Ainley, M. (2004). What do we know about student motivation and engagement. Melbourne, Annual meeting of the Australian Association for Research in Education.
- Amenyah, E. I. (2019). Engagement en formation et développement de carrière des adultes en reprise d'études. *Langues et Sciences sociales : Réalités africaines*. Sapientia Hominis. Collection Essais. pp 288-301.
- Amenyah, E. I., Bourgeois, E. & Frenay, M. (2010). Related Cost Value, Engagement in Learning Activities and Drop-out in Adult Literacy Classes. *Occasional Papers in Education and Lifelong Learning (OPELL)*, 4(1-2): 83-95.
- Bezanson, L. and Renald, C., Eds. (2004). *Etablir le contact - Symposium Pan-canadien sur le développement de carrière, la formation continue et le développement de la main d'oeuvre*. Ottawa, Fondation canadienne pour l'avancement de la carrière.
- Bourdon, S. (2010). "L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire." *Education et Francophonie* 38(1): 1-10.
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et Formation des adultes. Carré, P. et Fenouillet, F. *Book Motivation et Formation des adultes*. Paris, DUNOD: 233-251.

- Carré, P. (1998). "Motifs et Dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue." *Education Permanente* 136(3): 19-131.
- Carré, P., Ed. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris, Harmattan.
- Carver, C. S. and Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Comings, J. P. (2007). "Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals." *Annual Review of Adult Learning and Literacy*: 23-46.
- Eccles, J. S. and Wigfield, A. (2002). "Motivational Beliefs, Values, and Goals." *Annual Review of Psychology* 59(1): 109-132.
- Feather, N. T. (1992). "Expectancy-value Theory and unemployment effects." *Journal of occupational and organizational psychology*. The british psychological society 65: 315-330.
- Feather, N. T. (1995). "Values, Valences and Choice: The influence of Value on the perceived Attractiveness and Choice of Alternatives." *Journal of Personality and Social Psychology* 68(6): 1135-1151.
- Gartner, J. L. (2005). *Adult Basic Education Students' Perceptions of Personal/Social Costs and Benefits*. Department of Human Development, University of Maryland, PhD, Pages.
- Hassi, A. and Storti, G. (2008). "Qu'est-ce qui motive les adultes à se former?" *La Cité Collégiale*: 27.
- Husman, J. and Lens, W. (1999). "The role of the future in the study of motivation." *Educational Psychologist* 34: 113-125.
- Lens, W. (2001). How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals. Efklides, A. et Al. *Book How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals*. Printed in the netherlands, Kluwer Academic Publishers: 23-36.
- Phalet, K., Andriessen, I. and Lens, W. (2004). "How Future Goals Enhance Motivation and learning in Multicultural Classrooms." *Educational Psychology Review* 16(1): 59-89.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H., Eds. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Columbus, Ohio, Merrill Prentice Hall.
- Simons, J., Dewitte, S. and Lens, W. (2000). "Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation." *British Journal of Psychology* 91: 335-351.